

Fachhochschule Jena – Fachbereich Sozialwesen

## Forschungs- und Entwicklungsprojekt

„Prävention gegen Rechtsextremismus.  
Demokratie- und Toleranzerziehung im deutschen  
Bildungssystem  
(Sekundarstufe I, Regelschule und Gymnasium)

–

Empfehlungen für die Entwicklung einer Strategie am Beispiel  
des Freistaates Thüringen“

07.04.2010

Autorinnen: Katja Knauthe  
Rea Mauersberger  
Josefine Meng  
Katharina Voigt

Betreuer: Prof. Dr. Michael Opielka

Studiengang; Master of Arts Soziale Arbeit

<b>0</b>	<b>Abstract.....</b>	<b>6</b>
<b>1</b>	<b>Einleitung .....</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Fragestellungen.....</b>	<b>8</b>
<b>3</b>	<b>Wissenschaftlicher und politischer Kontext.....</b>	<b>9</b>
3.1	<b>Begriffe Demokratie und Toleranz.....</b>	<b>9</b>
3.2	<b>Gesellschaftlicher Auftrag zur Demokratie- und Toleranzerziehung .....</b>	<b>10</b>
3.3	<b>Phänomen Rechtsextremismus.....</b>	<b>13</b>
3.3.1	Begriff Rechtsextremismus.....	13
3.3.2	Aktueller Stand der Forschung .....	22
3.3.3	Aktuelle Situation – empirische Daten.....	23
3.3.4	Situation in Deutschland und Europa .....	28
3.3.5	<b>Bestandsaufnahme: Trägerlandschaft in Thüringen .....</b>	<b>30</b>
3.3.6	Bedeutung des Phänomens .....	31
3.3.7	Rechtspopulismus im Trend – ernste Gefahr oder nützliches Korrektiv .....	32
3.3.8	Erklärungsansätze für Rechtsextremismus .....	41
3.3.9	Abgrenzung zum Begriff Linksextremismus .....	44
3.4	<b>Gegenstrategien – Pädagogische Praxis .....</b>	<b>45</b>
3.4.1	Entwicklungsaufgaben im Jugendalter nach Havighurst.....	45
3.4.2	Strategien gegen Rechtsextremismus.....	47
3.5	<b>Prävention vor Repression .....</b>	<b>57</b>
3.6	<b>Bildung und Erziehung.....</b>	<b>59</b>
3.7	<b>Auftrag der Schule .....</b>	<b>62</b>
3.8	<b>Auftrag der Sozialen Arbeit.....</b>	<b>64</b>
3.9	<b>Kooperationsbedarf zwischen Schulpädagogik und Sozialpädagogik .....</b>	<b>65</b>
3.10	<b>Care Management als Strategie .....</b>	<b>72</b>
<b>4</b>	<b>Forschungshypothesen.....</b>	<b>77</b>
<b>5</b>	<b>Methodisches Vorgehen .....</b>	<b>78</b>
5.1	<b>Dokumentenanalyse – Thüringer Lehrplan für Sekundarstufe I .....</b>	<b>81</b>
5.1.1	Begründung zur Auswahl der Forschungsmethode .....	81
5.1.2	Erhebungs- / Auswertungsinstrument und Vorgehen.....	81
5.1.3	Auswertungsziel.....	83
5.2	<b>Experteninterviews mit Praktikern.....</b>	<b>83</b>
5.2.1	Erhebungsinstrument – Experteninterview.....	83
5.2.2	Erhebungsinstrument – leitfadengestütztes Interview .....	84
5.2.3	Probandenauswahl .....	86
5.2.4	Auswertungstechnik.....	86
5.3	<b>Projektevaluation mit Adressaten.....</b>	<b>88</b>
5.3.1	Vorstellung des evaluierten Projektes und Begründung der Auswahl .....	88
5.3.2	Auswahlverfahren – Stichprobe und Grundgesamtheit.....	89

5.3.3	Datenerhebungsinstrument – Schriftliche Befragung.....	90
5.3.4	Datenaufbereitung – Erstellung einer Datenmatrix und Dateneingabe.....	91
5.3.5	Datenauswertung: Datenanalyse und Dateninterpretation.....	93
<b>6</b>	<b>Lehrplananalyse und Ergebnisse .....</b>	<b>95</b>
<b>6.1</b>	<b>Literaturgrundlage.....</b>	<b>95</b>
6.1.1	Die Thüringer Lehrpläne.....	95
6.1.2	Der fächerübergreifende Unterricht in den Thüringer Lehrplänen .....	96
6.1.3	Das fächerübergreifende Thema: GTF.....	97
<b>6.2</b>	<b>Ergebnisse der Lehrplananalyse .....</b>	<b>98</b>
6.2.1	Lehrplaninhalte – Relevante Schulfächer.....	98
6.2.2	Exkurs zum umstrittenen Begriff „Rasse“ .....	105
6.2.3	Fachliche Einschätzung.....	108
<b>6.3</b>	<b>Zusammenfassung.....</b>	<b>110</b>
<b>7</b>	<b>Perspektiven der Fachkräfte der Sozialen Arbeit .....</b>	<b>111</b>
<b>7.1</b>	<b>Interpretationsverfahren Qualitative Inhaltsanalyse .....</b>	<b>111</b>
<b>7.2</b>	<b>Allgemeine Angaben der Interviewsituationen.....</b>	<b>117</b>
<b>7.3</b>	<b>Interviewauswertung.....</b>	<b>119</b>
7.3.1	Auswertung: Aktionsraum Schule.....	119
7.3.2	Auswertung: Kooperation mit Dritten.....	121
7.3.3	Auswertung: Präventive Angebotsstrukturen .....	123
7.3.4	Auswertung: Risiken.....	124
7.3.5	Auswertung: Wirkungsmodell.....	126
<b>7.4</b>	<b>Ergebnisse .....</b>	<b>128</b>
<b>8</b>	<b>Perspektiven der Lehrkräfte .....</b>	<b>130</b>
<b>8.1</b>	<b>Kategorienbildung.....</b>	<b>131</b>
<b>8.2</b>	<b>Interviewauswertung.....</b>	<b>132</b>
8.2.1	Auswertung: Demokratiepädagogik im Lehrstoff.....	132
8.2.2	Auswertung: Kooperation mit Dritten.....	133
8.2.3	Auswertung: Umsetzung durch Lehrkräfte .....	135
<b>8.3</b>	<b>Ergebnisse .....</b>	<b>136</b>
<b>9</b>	<b>Perspektiven der Adressaten .....</b>	<b>138</b>
<b>9.1</b>	<b>Repräsentativität .....</b>	<b>138</b>
<b>9.2</b>	<b>Ergebnisse der Fragebogenauswertung.....</b>	<b>138</b>
9.2.1	Allgemeines zur Auswertung .....	138
9.2.2	Teilnahme an sozialpädagogischen Veranstaltung (SPSS).....	140
9.2.3	Neuheit oder Alltäglichkeit des Themas (SPSS) .....	141
9.2.4	Verständlichkeit des Themas (SPSS) .....	141
9.2.5	Informationsgewinn durch Veranstaltung (SPSS und MaxQDa).....	143
9.2.6	Weiterempfehlung der Veranstaltung (SPSS).....	147

9.2.7	Perspektivenerweiterung durch Veranstaltung (SPSS).....	148
9.2.8	Lust auf weitere Veranstaltungen (SPSS).....	149
9.2.9	Verbesserungsvorschläge von Teilnehmern (MaxQDa) .....	150
9.2.10	Vergleich mit Schulunterricht (MaxQDa) .....	153
<b>9.3</b>	<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>156</b>
<b>10</b>	<b>Zusammenfassung der Ergebnisse .....</b>	<b>158</b>
10.1	Ergebnisse zu Forschungshypothese 1 .....	158
10.2	Ergebnisse zu Forschungshypothese 2 .....	159
10.3	Ergebnisse zu Forschungshypothese 3 .....	160
<b>11</b>	<b>Handlungsmodell .....</b>	<b>161</b>
<b>12</b>	<b>Empfehlungen zur Strategie .....</b>	<b>163</b>
12.1	Demokratisierung der Schule und emotionale Sozialisation .....	164
12.1.1	Demokratisierung der Schule .....	164
12.1.2	Emotionale Sozialisation .....	166
12.2	Inhaltliche Überarbeitung der „Lehrpläne“ .....	167
12.2.1	Demokratie – Vom „Nebenthema“ zum „Schwerpunktthema“ .....	167
12.2.2	Ausweitung und Konkretisierung der Demokratie- und Toleranzerziehung .....	170
12.3	Adäquate Verschränkung zwischen beiden Bildungsbereichen .....	171
12.3.1	Strukturelle Verschränkung .....	172
12.3.2	Inhaltliche Verschränkung .....	175
12.4	Interkulturelles Lernen / Internationale Austausche .....	177
12.5	Modifikation der Ausbildung .....	179
12.6	Evaluation .....	182
<b>Anhang</b>	<b>.....</b>	<b>185</b>
<b>Quellenverzeichnis</b>	<b>.....</b>	<b>191</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>.....</b>	<b>201</b>

## Beteiligte am Forschungs- und Entwicklungsprojekt



Von links nach rechts: Katharina Voigt, Prof. Dr. Michael Opielka, Katja Knauthe, Josefine Meng und Rea Mauersberger

## EINSTIMMUNG

„Wenn ich nur darf,  
wenn ich soll,  
aber nie kann,  
wenn ich will,  
dann mag ich auch nicht,  
wenn ich muss.

Wenn ich aber darf,  
wenn ich will,  
dann mag ich auch,  
wenn ich soll,  
und dann kann ich auch,  
wenn ich muss.

Denn schließlich:  
Die können sollen,  
müssen wollen dürfen.“

Quelle: Heinz Schirp 2009, S.133

## **0 Abstract**

Das Forschungsprojekt untersucht im Kern die Frage, wie die Prävention von Rechtsextremismus im deutschen Bildungssystem effektiv integriert werden kann. Wir gehen erstens davon aus, dass eine flächendeckende Prävention nur in Zusammenarbeit mit den Schulen realisiert werden kann (Schulpflicht) und zweitens, dass eine Kooperation zwischen Schule und Sozialer Arbeit im Bereich Prävention Rechtsextremismus sowie Demokratie- und Toleranzerziehung nicht ausreichend und in jedem Fall ausbaufähig ist. Daher befasst sich diese Arbeit mit der Frage, wie die Kooperation zwischen Schule und Sozialer Arbeit im Bereich der Demokratie- und Toleranzerziehung derzeit aussieht und wie bestehende Kooperationen verbessert werden können. Des Weiteren soll geklärt werden, ob es möglich ist, Demokratie- und Toleranzerziehung direkt im Lehrplan zu verankern. Wenn ja, welche Voraussetzungen müssen dafür geschaffen werden?

Um Antworten auf die gestellten Fragen zu finden und Empfehlungen für eine Strategie aufzuzeigen, werden wird dem Forschungs- und Entwicklungsteil der vorliegenden Arbeit eine ausgiebige Literaturrecherche vorangestellt. Eingangs wird das Leitbild einer partizipativen Demokratie mit den dazugehörigen Handlungsfeldern entworfen und ein Befund zur gesellschaftlichen Ausgangslage vorgelegt. Im zweiten Schritt wird der Begriff Rechtsextremismus definiert und relevante Aspekte, wie die aktuelle Situation in Deutschland und Europa sowie Erklärungsansätze für fremdenfeindliche Einstellungen, skizziert. Es erfolgt sodann eine Darstellung der pädagogischen Praxis, welche Gegenstrategien in Form von Prävention, Care Management, Kooperationsbedarf und Aufträgen von Akteuren verdeutlicht.

Im Anschluss werden die Forschungshypothesen und das methodische Vorgehen der Forschungsgruppe offen gelegt. Nähere Erläuterung findet die Begründung zur Wahl der Forschungsmethode und das Auswertungsziel. Schließlich wird das Schwerpunktthema der Handreichung – Demokratielernen in der Schule – mittels einer Dokumentanalyse des Thüringer Lehrplans untersucht. Zentral sind hier zum einen die Definition des Rassenbegriffes und zum anderen das Vorkommen von Demokratie – und Toleranzerziehung im Curriculum. Den Konsens bildet eine fachliche Einschätzung über die zentralen Ziele des Thüringer Lehrplans.

Im Anschluss daran wird das Gespräch mit Beteiligten aus Schule und Sozialer Arbeit gesucht. In diesem Evaluationsteil wird das Vorgehen zur Auswahl von Interviewpartnern, das Durchführen der Interviews und deren Auswertung detailliert beschrieben. Der Bedarf und das Interesse an Demokratie- und Toleranzerziehung der Adressaten, also der Schüler, werden in Form von Fragebogenauswertung ermittelt und ebenfalls umfassend ausgewertet. Den Abschluss bildet eine Strategie- und Handlungsempfehlung für die Praxis.

## **1 Einleitung**

Das Thema Rechtsextremismus stellt den deutschen Bundesstaat vor große Herausforderungen. Das qualitative und quantitative Ausmaß sowie die Entwicklungen in den letzten Jahren bestätigen, dass dieses Phänomen eine ernsthafte Gefahr für die Demokratie darstellt. Das vielfältige und komplexe Problem des Rechtsextremismus erfordert dabei ebenso vielseitige Maßnahmen der Gegensteuerung. Wichtiger als Repression ist dabei Prävention. Als wichtige Sozialisations- und Bildungsinstanzen gewinnen insbesondere die Schule und die Soziale Arbeit an Bedeutung. Hierbei ist es besonders wichtig, die bestehenden Angebote und Strategien kritisch zu hinterfragen. Um Synergieeffekte zu erzielen, sollten zweckhafte Strategien nicht nebeneinander existieren, sondern in geeigneter Weise unter Berücksichtigung einer professionsübergreifenden Kooperation miteinander vernetzt werden. Dieses ist bisher, wie in dieser Studie gezeigt werden soll, nur unzureichend der Fall.

In diesem Zusammenhang sei explizit darauf hingewiesen: Diese Studie hat explorativen Charakter und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Daher können als Ergebnis auch nur Empfehlungen für eine geeignete Strategie für Demokratie- und Toleranzerziehung im deutschen Bildungssystem folgen.

An dieser Stelle möchten wir ausdrücklich allen direkten und indirekten Teilnehmern dieses Forschungs- und Entwicklungsprojektes danken, die einen großen Teil zum Gelingen dieser Studie beigetragen haben.



## 2 Fragestellungen

Rechtsextreme Einstellungen sind in der deutschen Bevölkerung kein Randphänomen, sondern vielmehr ein Problem in der Mitte der Gesellschaft. Im Rückblick auf die Geschichte der Bundesrepublik muss konstatiert werden, dass die Entwicklung der Demokratie noch nie frei von Gefährdungen durch den Rechtsextremismus war. Seit Beginn der 90er Jahre erreichen jedoch Qualität und Erscheinungsformen eine neue Dimension. Zwar konnte hinsichtlich der Anzahl fremdenfeindlicher Gewalttaten nach 1993 ein Rückgang verzeichnet werden, jedoch ist die Ausländerfeindlichkeit sehr hoch und es kann sogar von einem dauerhaft hohen Sockelwert gesprochen werden.<sup>1</sup>

Als wichtiger Einflussfaktor hat sich regelmäßig die Bildung als wichtige Determinante für den Rechtsextremismus erwiesen.<sup>2</sup> Unter Berücksichtigung dieses Aspektes und der eben geschilderten Situation ergeben sich zwei zu diskutierende Fragestellungen:

Ist das bestehende schulische Bildungssystem ausreichend, um eine effektive Demokratie- und Toleranzerziehung bzw. Prävention gegen Rechtsextremismus zu leisten?

Kann eine zielorientierte Kooperation zwischen den beiden Bildungsinstitutionen Schulpädagogik und Sozialpädagogik implementiert und umgesetzt werden?

Nicht zuletzt aufgrund der Ergebnisse der PISA-Studie wurde eine „neue Bildungsdebatte“ ausgelöst, in deren Kontext a) ein erweiterten Bildungsbegriff und b) eine neue Verknüpfung zwischen Angeboten und Leistungen der Sozialpädagogik und der Schule gefordert wird. Die Frage ist also nicht, ob sozialpädagogisches und schulisches Bildungssystem kooperieren sollen, sondern wie diese Kooperationen zielführend gestaltet werden können. Der Eindruck vieler Beobachter ist nämlich, dass die mit einer Kooperation verbundenen Chancen – die in einer gemeinsamen Aufgabe und gemeinsamer Situationsanalyse wurzeln – insgesamt höchst unzulänglich genutzt werden.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. Brähler / Decker 2006, S. 165 ff;  
Verfassungsschutz 2007:  
<http://www.verfassungsschutzgegenRechtsextremismus.de/de/rechtsextremismus-in-deutschland.html>  
(01.01.2010)

<sup>2</sup> Vgl. Brähler / Decker 2006, S. 169 ff;  
Thüringen Monitor 2007, S. 76;  
Thüringen Monitor 2008,  
[http://www.thueringen.de/imperia/md/content/homepage/politisch/thueringen\\_monitor\\_2008.pdf](http://www.thueringen.de/imperia/md/content/homepage/politisch/thueringen_monitor_2008.pdf), S. 82

<sup>3</sup> Vgl. Olk 2009, S. 28 ff;  
Tillmann, Kooperation von Schule und Jugendhilfe, S. 382

Hauptanliegen unserer Arbeit ist es, die Frage nach dem „Wie“ insofern zu konkretisieren, dass sich daraus durchaus zu übersetzende Empfehlungen für eine umfassendere Strategie der Demokratie- und Toleranzerziehung bzw. der Prävention gegen Rechtsextremismus im deutschen Bildungssystem ergeben. Zusammengefasst: Wie kann eine Kooperation zwischen den Bildungsinstitutionen Schule und Sozialpädagogik hinsichtlich einer effektiven Demokratie- und Toleranzerziehung gestaltet werden?

Im Zusammenhang mit dieser „Hauptfrage“ ergeben sich weitere Fragen: Was verstehen wir unter Rechtsextremismus? Was sind seine wichtigen Determinanten? Welche Gegenstrategien gibt es? Deckt die gegenwärtige Bildung eine ausreichende Demokratie- und Toleranzerziehung ab? Wie kann das Bildungssystem in diesem Sinne optimiert werden?

### **3 Wissenschaftlicher und politischer Kontext**

#### **3.1 Begriffe Demokratie und Toleranz**

##### **Demokratie**

Das Wort Demokratie stammt aus dem Griechischen und setzt sich aus den beiden Worten *demos* – Volk und *kratía* – Macht / Herrschaft zusammen. Demnach bedeutet es Volksherrschaft.<sup>4</sup>

Heute wird Demokratie als ein Sammelbegriff für politische Ordnungen verstanden, in denen das Volk Verantwortung erlangt und mittels gesetzlich geregelter Verfahren (z.B. Wahlen) seine Teilhabe an politischer Herrschaft geltend machen kann. Diese Herrschaft ist nicht unbegrenzt, d.h. sie ist z.B. in Deutschland an das Rechtsstaatsprinzip und somit an eine Verfassung gebunden. Auch die Einhaltung der Menschenrechte ist wichtiger Bestandteil moderner Demokratien.<sup>5</sup>

In der Bundesrepublik Deutschland ist die Demokratie als Staatsform in Art. 20 GG geregelt. Hier heißt es<sup>6</sup>:

---

<sup>4</sup> Vgl. Duden: <http://www.duden.de/definition/demokratie> (21.11.2009)

<sup>5</sup> Vgl. Schubert, Klaus / Klein, Martina: [http://www1.bpb.de/popup/popup\\_lemmata.html?guid=PN59SN](http://www1.bpb.de/popup/popup_lemmata.html?guid=PN59SN) (21.11.2009)

<sup>6</sup> GG Art. 20

*(1) Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat.*

*(2) Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus. Sie wird vom Volke in Wahlen und Abstimmungen und durch besondere Organe der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung ausgeübt.*

*(3) Die Gesetzgebung ist an die verfassungsmäßige Ordnung, die vollziehende Gewalt und die Rechtsprechung sind an Gesetz und Recht gebunden.*

*(4) Gegen jeden, der es unternimmt, diese Ordnung zu beseitigen, haben alle Deutschen das Recht zum Widerstand, wenn andere Abhilfe nicht möglich ist.*

## **Toleranz**

Toleranz stammt vom lateinischen *tolerans* – duldend / ausdauernd.<sup>7</sup> Auf der 28. Generalkonferenz erklärt die UNESCO: Toleranz bedeutet Respekt, Akzeptanz und Anerkennung. Gestützt auf die Anerkennung der allgemeingültigen Menschenrechte und Grundfreiheiten ist sie Bindeglied zwischen Menschenrechten, Pluralismus, Demokratie und Rechtsstaat.<sup>8</sup> „*Sie bedeutet für jeden einzelnen Freiheit der Wahl seiner Überzeugungen, aber gleichzeitig auch Anerkennung der gleichen Wahlfreiheit für die anderen. Toleranz bedeutet die Anerkennung der Tatsache, dass alle Menschen, natürlich mit allen Unterschieden ihrer Erscheinungsform, Situation, Sprache Verhaltensweisen und Werte, das Recht haben, in Frieden zu leben [...]. Dazu gehört auch, daß die eigenen Ansichten anderen nicht aufgezwungen werden dürfen.*“<sup>9</sup>

### **3.2 Gesellschaftlicher Auftrag zur Demokratie- und Toleranzerziehung**

Die zeitgenössische Diskussion nach Leitbildern und Werten, die Suche nach Orientierung in westlichen Demokratien sowie nach Antworten auf den sozialen Wandel und Wertewandel stellen Politik und Demokratie vor neue Herausforderungen. In diesem Zusammenhang ergibt sich die Frage, ob die menschliche Gesellschaft im Zeitalter eines neuen Jahrhunderts nach neuen Formen des Zusammenlebens strebt oder streben muss, die den Erwartungen der Bürgerinnen und Bürger nach unkonventionellen Formen politischer Betätigung, was eine Öffnung des politischen Systems voraussetzt, Rechnung trägt.<sup>10</sup>

---

<sup>7</sup> Vgl. Duden: <http://www.duden.de/definition/tolerant> (21.11.2009)

<sup>8</sup> Deutsche UNESCO – Kommission e.V.: [http://www.unesco.de/erklaerung\\_toleranz.html?&L=0](http://www.unesco.de/erklaerung_toleranz.html?&L=0) (21.11.2009)

<sup>9</sup> Ebd.

<sup>10</sup> Vgl. Klein 1995, S. 10f

Ist „die Konzentration der Macht in den Händen von verschiedenen Eliten“, als Ursache für die heutige ökologische, wirtschaftliche, politische, gesellschaftliche und kulturelle Krise zu sehen<sup>11</sup>? Dementsprechend müssen wir uns mit der Frage der Demokratie und Toleranzerziehung ernsthaft auseinandersetzen und uns über die Möglichkeiten und Grenzen der repräsentativen Demokratie bewusst werden. Was für eine Demokratie wir haben und was für eine Demokratie wir brauchen, ist für die Demokratie und Toleranzerziehung eine entscheidende Fragestellung.

Trotz der Tatsache, dass sich die Demokratie als Schlüsselbegriff moderner Politikwissenschaft etabliert hat (siehe 3.1.1.), lässt sie sich nicht in einer allseits akzeptierten handfesten Definitionsformel verdichten. Eher heben die existierenden Definitionsversuche einzelne Elemente hervor. Der Begriff Demokratie wird erstmals von Herodot gebraucht. Er und andere klassische Gelehrten, wie Plato, Aristoteles, Cicero, Seneca, benutzen den Begriff nicht um eine Gesellschaftsform zu bezeichnen, sondern als eine besondere Form staatlicher Herrschaftsorganisation: jene nämlich bei der nicht einer, auch nicht einige, sondern alle herrschen.<sup>12</sup> Die berühmten Gettysburgformel<sup>13</sup> hebt die Wesensmerkmale der Demokratie hervor: Dass die Herrschaft aus dem Volk hervorgeht und dass sie durch das Volk und in seinem Namen ausgeübt wird. Diese semantische Erweiterung und Aufwertung des Begriffs, setzte sich mit der Französischen Revolution durch, wonach Demokratie nicht mehr als nur einer Verfassungsform verstanden wurde, sondern als Inbegriff für die bürgerlich-liberalen Autonomie- und Mitbestimmungsforderungen sowie für die Bestrebungen und Ideen zur sozialen Gleichheit. „Sie wird zum zentralen Impuls und zu einem wesentlichen, der gesamten modernen Verfassungsentwicklung inhärentem Element.“<sup>14</sup>

So sind die modernen Erscheinungsformen des demokratischen Verfassungsstaates Resultat von Demokratisierungsprozessen, die sich aus dem englischen und US-amerikanischen Frühkonstitutionalismus und der Französischen Revolution entwickelten. In diesem Sinne erst, mit der Durchsetzung des Prinzips der Volkssouveränität und dem Erkämpfen des allgemeinen Wahlrechts, wurde der demokratische Verfassungsstaat hervorgebracht, der durch die sozial- und wohlfahrtsstaatlichen Komponenten ergänzt worden ist. Diese Entwicklungsdynamik von der Gründung des Staats als Folge der Forderung nach Frieden und innerer Sicherheit bis zum heutigen modernen Wohlfahrtsstaat ist nicht abgeschlossen. Die moderne Verfassungsdemokratie steht vor neuen Herausforderungen:

---

<sup>11</sup> Vgl. Fotopoulos 2003, S. XIX

<sup>12</sup> Ebd.

<sup>13</sup> „Government of the people, by the people, for the people“, Abraham Lincoln, 1863

<sup>14</sup> Vgl. Guggenberger In: Nohlen 1991, S. 71

Der Konflikt zwischen den Forderungen von Umwelt- und Lebensrechten gegenüber industriellem Wachstum und der sozialen wie der militärischen Sicherheit.

Die Frage nach den Hauptzielen der Demokratie wird in den Demokratietheorien unterschiedlich beantwortet. Eine Theorierichtung zum Beispiel zielt vor allem auf politische Beteiligung möglichst vieler über möglichst vieles. „*If democracy is a good Thing(...) then more democracy should be an even better thing*“ lautet das Motto der beteiligungsorientierten Theorien<sup>15</sup>. Jedoch zählt nicht nur die Masse, sondern auch mit welcher Qualität die Bürger Demokratie betreiben. „*Demokratie ist auf Moral und damit direkt auf Bildung angewiesen*“<sup>16</sup>. Dennoch, nicht jeder Art von Moral dient die Demokratie. Ihr Schicksal liegt in den Händen der Bürger und nicht einer mächtigen Klasse, sodann ist sie darauf angewiesen, dass jeder Einzelne die Fähigkeit entwickelt, selbst moralisch zu urteilen und zu handeln. Auf ein dynamisches Verständnis der Verfassung als unabgeschlossenes Projekt stützt sich auch die Rechtfertigung des zivilen Ungehorsams<sup>17</sup>.

„*Der Mensch wird jedoch nicht als Mitglied der Gesellschaft geboren [...] Zu ihrem Mitglied muss er erst werden*“.<sup>18</sup> Da der Mensch seine primäre und sekundäre Sozialisation in der Familie, Schule, in der Berufsausbildung und im Freizeitbereich verbringt, verpflichtet der gesellschaftliche Auftrag zu einer Demokratie- und Toleranzerziehung insbesondere in Vorschuleinrichtungen, Schulen, durch Soziale Arbeit und Eltern. Die Schule muss befähigt sein bzw. befähigt werden, junge Menschen zur Sozialverantwortung, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit zu erziehen. Hierfür ist die außerschulische Jugendarbeit als eigenständiger Erziehungs- und Bildungsbereich neben dem Elternhaus ein wichtiger Partner. Auch die Handlungsmöglichkeiten in der Jugendarbeit sind vielfältig. Die Förderung der Jugendhilfe orientiert sich an den Grundprinzipien Prävention, Integration, Partizipation und Emanzipation, berücksichtigt auch die Notwendigkeit von Information, Bildung, Beschäftigung und Maßnahmen gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit. Angebote der Jugendhilfe richten sich nach den Lebenswelten und nach den Bedürfnissen der Jugendlichen, sie sind unmittelbar in ihrem sozialen Umfeld angesiedelt und berücksichtigen verstärkt geschlechtsspezifische Ansätze und interkulturelle Aspekte.<sup>19</sup>

Der moderne Rechtsextremismus ist kein Randproblem. Viele Merkmale rechtsextremistischer Einstellung sind in der Mitte der Gesellschaft zu finden. Um der

---

<sup>15</sup> Vgl. Schmidt 2008, S. 236

<sup>16</sup> Vgl. Lind 2006 S.7

<sup>17</sup> Vgl. Habermas 1998, S. 464

<sup>18</sup> Vgl. Berger/Luckman 2009, S. 139ff

<sup>19</sup> Vgl. Schubarth 2001, S. 249 ff.

gesellschaftlichen Aufgabe einer Demokratie und Toleranzerziehung gerecht zu werden, müssen die unterschiedlichen Akteure: Schule, Soziale Arbeit und Eltern zusammenarbeiten. Der Aufbau und die Entwicklung eines demokratischen Wertebewusstseins benötigen Kontinuität und langen Atem. Kurzfristige Aktionen können zwar unterstützend und festigend auf bereits entwickeltes Wertebewusstsein wirken, sie können aber den wichtigen Prozess des dauerhaften Aufbaus von Werten nicht ersetzen.

### **3.3 Phänomen Rechtsextremismus**

#### **3.3.1 Begriff Rechtsextremismus**

Zunächst möchten die Forschenden im Zusammenhang mit ihrer Fragestellung den Begriff des Rechtsextremismus klären. Der Begriff „Rechtsextremismus“ ist – zumindest in den Politik- und Sozialwissenschaften – umstritten und unklar. Es existiert keine allgemein anerkannte Definition oder Theorie des Rechtsextremismus. Einzig die amtliche (rechtliche) Terminologie der Verfassungsschutzämter kann als annähernd konzise bezeichnet werden.<sup>20</sup>

#### **Fehlende Eindeutigkeit des Begriffes**

Der Ausdruck enthält eine formale (Extremismus) und eine inhaltliche (politisch „rechts“ stehend) Komponente. Beide Bestandteile sind nicht eindeutig und unterliegen der Kritik: Der Wortteil „Extremismus“ suggeriert, dass das bezeichnete Phänomen ein Problem des gesellschaftlichen „Randes“ sei. Der „Extremismus der Mitte“ (Seymour Martin Lipset) gerät nicht in den politischen Blick. Der Wortteil „rechts“ wurzelt in der eindimensionalen Systematik des politischen Spektrums nach „rechts“ und „links“ und bezieht sich auf eine unbestimmte „Mitte der Gesellschaft“, die historisch stark schwankend definiert wurde.

Die fehlende Eindeutigkeit des unscharfen Begriffes „Rechtsextremismus“ wird durch inhaltliche Konkretisierungen, die der Begriff an sich nicht enthält, relativiert. Die sozialwissenschaftlichen Definitionen weisen auf die Komplexität des Phänomens hin, beschränken sich aber häufig nur auf unterschiedliche Teilaspekte. Lediglich die „rechtliche Terminologie“ der Verfassungsschutzämter kann als annähernd präzise bezeichnet werden, eignet sich aber nur sehr bedingt für die Zwecke der Sozialforschung, der Sozialen Arbeit und der politischen Bildung.<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> Vgl. Stöss 2007, S. 14

<sup>21</sup> Vgl. Ebd.

## Amtlicher (rechtlicher) Begriff

Der amtliche (rechtliche) Begriff Extremismus bezieht sich auf Bestrebungen, die gegen den Wesenskern des Grundgesetzes – die „freiheitliche demokratische Grundordnung“ – gerichtet sind und die auf die Beseitigung oder Außerkraftsetzung wesentlicher Verfassungsgrundsätze abzielen. Der Begriff (Rechts-)Extremismus ist kein Rechtsbegriff, aus dem sich unmittelbar juristische Konsequenzen ableiten ließen. Das Grundgesetz kennt diesen Wortlaut aufgrund des Konzeptes der „wehrhaften“ oder „streitbaren“ Demokratie nicht, gleichwohl enthält es eine Reihe von Vorschriften zum Bestandschutz der Demokratie gegen verfassungsfeindliche Bestrebungen (Verbot politischer Parteien – Art. 21 Abs. 2 GG, Verwirken von Grundrechten – Art. 18 GG, Verbot von Vereinen – Art. 9 Abs. 2 GG sowie Sammlung von Unterlagen für Zwecke des Schutzes gegen Bestrebungen – Art. 87 Abs. 1 S. 2 GG). Wichtig ist in diesem Zusammenhang, zwischen „Extremismus“ – als aktive Verfassungsfeindlichkeit – und „Radikalität“ – als legitimer Kritik einer bestehenden Gesellschaftsordnung – zu unterscheiden. Der Begriff Radikalismus markiert hier die Grenzzone zwischen extremistischen und verfassungskonformen, durch die freiheitliche demokratische Grundordnung geschützten, Bereich.<sup>22</sup>

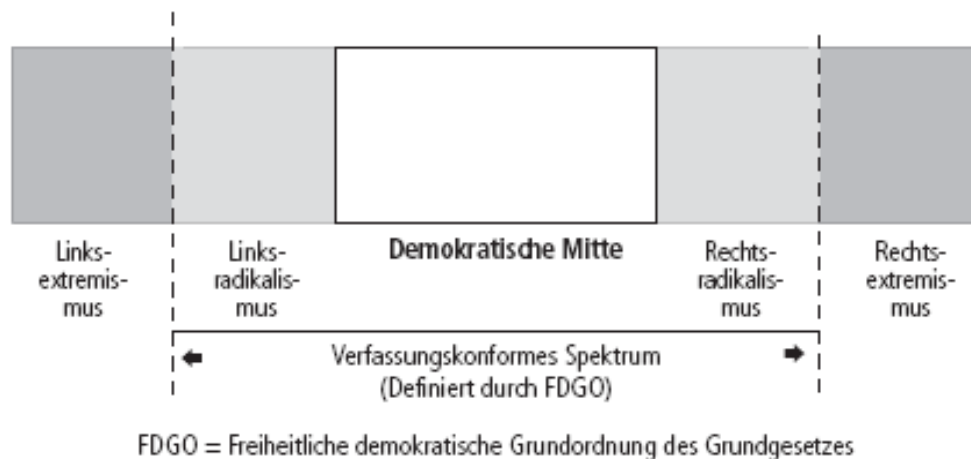


Abb. 1: Das Extremismus-Modell des Verfassungsschutzes

Quelle: Stöss 2007, S.19

Die Kritik am amtlichen (rechtlichen) Extremismus-Begriff konkretisiert sich in folgenden Punkten: Erstens bilden Links- und Rechtsextremismus jeweils die Endpunkte eines Kontinuums, dessen Zentrum die „demokratische Mitte“ bildet. Es wird a) befürchtet, dass Links- und Rechtsextremismus inhaltlich gleichgestellt werden, b) bemängelt, dass

<sup>22</sup> Vgl. Ebd., S. 14ff

Rechtsextremismus zu einem Randphänomen und damit zu einer „Außenseiterposition“ bagatellisiert wird und c) herausgestellt, dass insbesondere nur rechtsextreme Verhaltensweisen (und nicht rechtsextreme Einstellungen) erfasst werden. Zweitens bezieht sich die politik- und sozialwissenschaftliche Kritik auf die Eindimensionalität des zugrunde liegenden Schemas. Empirische Untersuchungen haben gezeigt, dass sich die politische Realität nicht auf einer einzigen Achse abbilden lässt. Es gibt in allen politischen Lagern demokratische und antidemokratische Tendenzen. Dennoch ist der rechtliche Extremismus-Begriff für die Verwaltungspraxis und die Rechtssprechung hinreichend präzise.<sup>23</sup>

### **Der sozialwissenschaftliche Begriff**

Die Politik- und Sozialwissenschaften können sich jedoch nicht darauf beschränken, sich – wie beim amtlichen (rechtlichen) Begriff – bei der Betrachtung des Rechtsextremismus ausschließlich als offensichtlichen Bedrohungsfaktor für die Verfassungsordnung zu analysieren. Sie müssen sich vorwiegend auch mit Ursachen und Folgen sowie der Bedeutung von Rechtsextremismus beschäftigen. Insbesondere für die politische Bildung und die Soziale Arbeit sind derartige Analysen von großer Bedeutung, um geeignete Gegenstrategien zu konzipieren.<sup>24</sup>

Einstellungen sind in der Regel dem Verhalten vorgelagert, schlagen sich aber nicht zwangsläufig in konkreter Praxis nieder. Daher ist erstens das rechtsextremistische Einstellungspotential wesentlich größer als das Verhaltenspotential und zweitens die Entwicklung entsprechender Gegenstrategien in erster Linie an die Einstellungen anknüpfend zu realisieren.<sup>25</sup>

Daher bezieht sich der sozialwissenschaftliche Blick in seiner Betrachtung des Phänomens „Rechtsextremismus“ nicht nur auf die offensichtlichen Verfassungsverstöße (rechtsextremistisches Verhalten), sondern definiert das Problem als Gesamtheit von „rechtsextremen“ Einstellungen, Verhaltensweisen und Aktionen. Denn: In der Wahrnehmung der Öffentlichkeit (oder auch des Verfassungsschutzes) ist rechtsextremistisches Verhalten zuerst an den Wahlergebnissen und den Gesetzesüberschreitungen abzulesen, welches dann erst Stoff für mediale Berichterstattung, für politische Reaktion und individuelle Besorgnis bietet. Dabei weisen neuere Untersuchungen auf besorgniserregende Trends hin: Rechtsextreme Einstellungen weiten sich durch neue Strategien der organisierten Rechtsextremen merklich vom „Rand der

---

<sup>23</sup> Vgl. Ebd., S. 20f

<sup>24</sup> Vgl. Ebd., S. 21 & 26

<sup>25</sup> Vgl. Ebd., S. 26f



Gesellschaft“ zur „Mitte der Gesellschaft“ aus.<sup>26</sup> Deshalb ist die amtliche Einteilung in „rechtsradikal“ und „rechtsextrem“ für die sozialwissenschaftliche Betrachtung irrelevant und sollte im Folgenden keine Berücksichtigung mehr finden.

Die Sozial- und Politikwissenschaften haben das Phänomen umfassend in allen seinen Facetten zu behandeln. Hinsichtlich sozialwissenschaftlicher Definitionen existieren unterschiedliche inhaltliche Bestimmungen von Rechtsextremismus, wie die jeweiligen Definitionen wichtiger Politik- und Sozialwissenschaftler im deutschsprachigen Raum zeigen:

Stöss	Jaschke	Heitmeyer
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nationalismus,</li> <li>- Sozialdarwinismus,</li> <li>- Ethnozentrismus,</li> <li>- Antisemitismus,</li> <li>- Pro-Nazismus,</li> <li>- Befürwortung der Rechtsdiktatur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Forderung ethnischer Homogenität von Völkern,</li> <li>- Ablehnung des Gleichheitsgebotes der Menschenrechts-Deklarationen,</li> <li>- Betonung von Vorrang der Gemeinschaft vor dem Individuum,</li> <li>- Ablehnung des Wertepluralismus einer Demokratie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ideologie der Ungleichheit (nationalistische bzw. völkische Selbstübersteigerung, rassistische Fremdenfeindlichkeit, Unterscheidung wert es / unwertes Leben, Behauptung natürlicher Hierarchien, Sozialdarwinismus, ...),</li> <li>- Gewaltakzeptanz (Ablehnung demokratischer Regulationsformen, totalitäres Normverständnis = Ausgrenzung des „Anderssein“, ...).</li> </ul>

Abb. 2: Der Rechtsextremismusbegriff – Verschiedene Konzepte

Quelle: Eigene Darstellung nach a) Stöss 2007, S. 27, b) Jaschke 2001, S. 30 und c) Heitmeyer 1995, S. 16

Die verschiedenen Definitionen deuten auf die Komplexität des Phänomens Rechtsextremismus hin. Es wird inzwischen vielmehr von einem vielschichtigen Einstellungsmuster bzw. einem heterogenen Gemisch unterschiedlichster Begründungszusammenhänge und Sichtweisen ausgegangen, was seinen Niederschlag

<sup>26</sup> Vgl. Ebd., S. 7f

auch in der organisatorischen Zersplitterung der Rechtsextremen und in der Vielfalt miteinander konkurrierenden Konzeptionen und Ziele findet.<sup>27</sup>

Der Rechtsextremismus lehnt im Kern das Prinzip der fundamentalen Gleichheit aller Menschen ab und lässt sich damit am ehesten als Anti-Ideologie beschreiben. Als verbindende Merkmale des Phänomens Rechtsextremismus sind schließlich herauszustellen: a) Ethnizismus, b) Ungleichheit der Menschen (anti-universell), c) Antipluralismus (anti-pluralistisch) und d) Autoritarismus (anti-demokratisch).<sup>28</sup>

Ethnizismus: Betont wird eine naturgegebene Zugehörigkeit von Menschen zu einem als Ethnie (Abstammungseinheit) oder „Rasse“ verstandenem Volk oder einer Nation. Es wird davon ausgegangen, dass Menschen biologisch und kulturell so stark vorgeprägt sind, dass kein friedliches und gleichberechtigtes Zusammenleben verschiedener Ethnien in einem Staat möglich sei. Gesellschaftliches Leitbild ist daher ethnisch homogene („reinrassige“) Volksgemeinschaft. Mit dieser Ideologie gehen auch überhöhter Nationalismus sowie Rassismus einher, also die Überhöhung des eigenen „Volkes“ gegenüber anderen Ethnien und Nationen. Zur Rechtfertigung wird bis heute auf Rassentheorien verwiesen, die für entsprechende Argumentationen eine scheinbar wissenschaftliche Grundlage bieten sollen.<sup>29</sup>

Ungleichheit der Menschen: Der Rechtsextremismus negiert die universellen Freiheits- und Gleichheitsrechte aller Menschen. Er wendet sich gegen die Idee der Menschenrechte und die Gleichheit aller vor dem Gesetz. Betroffen sind insbesondere das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit, das Recht auf Freiheit, soziale Sicherheit, das Recht auf Gedanken- und Religionsfreiheit, das Recht auf freie Meinungsäußerung und das Recht auf Versammlungs- und Koalitionsfreiheit. Abgelehnt werden häufig bestimmte ethnisch oder kulturell fremd erscheinende Gruppen, die von der eigenen – meistens nicht genauer definierbaren – Norm abweichen.<sup>30</sup>

Antipluralismus: Rechtsextremismus richtet sich gegen parlamentarisch-pluralistische Systeme, die auf der Volkssouveränität und dem Mehrheitsprinzip beruhen. Eine friedliche Koexistenz unterschiedlicher Interessen und Ansichten in einem Staat wird zurückgewiesen. Daher werden pluralistische politische Institutionen abgelehnt, der Rechtsstaat wird als die

---

<sup>27</sup> Vgl. Ebd., Rechtsextremismus im Wandel, S. 26f

<sup>28</sup> Vgl. Stöss 2007, S. 25;  
Niedersächsischer Verfassungsschutz:  
<http://www.verfassungsschutzgegenRechtsextremismus.de/de/was-ist-rechtsextremismus.html>  
(01.01.2010)

<sup>29</sup> Vgl. Ebd.

<sup>30</sup> Vgl. Ebd.

Volksgemeinschaft auflösende Einrichtung angesehen und seine Grundprinzipien – z.B. eine demokratische Opposition oder gleiche Grundrechte – ausgeschlossen. Der demokratische Wettbewerb verschiedener Parteien wird zugunsten einer homogenen Volksgemeinschaft abgelehnt.<sup>31</sup>

Autoritarismus: Der Rechtsextremismus präferiert den autoritären Führerstaat. Charakteristisch ist ein autoritäres, auf hierarchische und zentralisierte Strukturen unter Führung nationaler „Eliten“ ausgerichtetes Politikverständnis. Es wird ein identischer einheitlicher Volkswille behauptet, individuelle Selbstbestimmung und Chancengleichheit werden zugunsten von sozialem Einheitszwang bekämpft. Integratives Element der Innenpolitik ist eine antiinstitutionelle Haltung in dem Sinne, dass Gewaltenteilung und rechtsstaatliche Bindung der Regierung abgelehnt werden, weil sie das allein gültige Führerprinzip einschränken. Außenpolitisch resultiert – je nach besonderer Ländersituation – eine auf Abgrenzung (inklusive ethnischer „Säuberungen“ und / oder territoriale Expansion) ausgerichtete Politik.<sup>32</sup>

Neben dem Nationalismus und der Ausländerfeindlichkeit ist auch der Antisemitismus eine tragende Säule des Rechtsextremismus und bleibt trotz eines sich wandelnden Charakters des Phänomens ein konstitutives Merkmal. Der Begriff Antisemitismus bezeichnet heute alle historischen Erscheinungsformen der Judenfeindschaft, also judenfeindliche Einstellungen und Handlungen. Die Judenfeindschaft hat eine lange Tradition, deren Wurzeln bis in die Antike zurückreichen. Demgegenüber spricht man vom Rechtsextremismus – zumindest in Deutschland – erst ab der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert. Antisemitismus kam insbesondere im ersten Weltkrieg zur neuen Blüte und diente später den Nationalsozialisten als Erklärungsmuster für alles nationale, soziale und wirtschaftliche Unglück. Insofern bilden antisemitische Begründungen einen integralen Bestandteil rechtsextremer Ansichten. Antisemitische Positionen werden im gesamten rechtsextremen Spektrum vertreten und haben eine Integrationsfunktion. Dennoch ist der Antisemitismus keine Erscheinung, die den Rechtsextremismus von anderen Formen des politischen Extremismus abgrenzt. Es existieren sowohl ideologische Schnittmengen mit der extremen Linken (linker Antisemitismus) als auch mit den radikalen Islamisten (anti-zionistischer Antisemitismus).<sup>33</sup>

---

<sup>31</sup> Vgl. Ebd.

<sup>32</sup> Vgl. Ebd.

<sup>33</sup> Vgl. Werner Bergmann:  
[http://www1.bpb.de/themen/A4OYGV,0,0,Antisemitismus\\_im\\_Rechtsextremismus.html](http://www1.bpb.de/themen/A4OYGV,0,0,Antisemitismus_im_Rechtsextremismus.html) (01.01.2010)  
Werner Bergmann: [http://www1.bpb.de/themen/CHJOW7,0,0,Was\\_hei%DFt\\_Antisemitismus.html](http://www1.bpb.de/themen/CHJOW7,0,0,Was_hei%DFt_Antisemitismus.html)  
(01.01.2010);  
Julia König:  
[http://www1.bpb.de/themen/YKUQ09,0,0,Judenfeindschaft\\_von\\_der\\_Antike\\_bis\\_zur\\_Neuzeit.html](http://www1.bpb.de/themen/YKUQ09,0,0,Judenfeindschaft_von_der_Antike_bis_zur_Neuzeit.html)  
(01.01.2010);

Die Forschenden beziehen sich aufgrund der Tatsache, dass bedeutende empirische Untersuchungen – z.B. der Thüringen Monitor (siehe folgender Abschnitt) – zum Thema Rechtsextremismus auf die von Stöss aufgestellte Phänomenologie anknüpfen, im Folgenden auf die Definition von Rechtsextremismus durch den Politikwissenschaftler Richard Stöss<sup>34</sup>.

Es ist laut Stöss politisch und pädagogisch sinnvoll, zwischen rechtsextremen Einstellungen und rechtsextremen Verhalten zu unterscheiden (siehe Abbildung 3). Die Einstellungen entsprechen dabei den (ideologischen) Kernelementen des Rechtsextremismus. Diese bilden in der Regel eine Voraussetzung für rechtsextremistische Verhaltensweisen und sind deutlich verbreiteter als entsprechend motivierte Handlungen.<sup>35</sup> Die folgende Grafik macht den enormen Unterschied zwischen amtlichem und sozialwissenschaftlichem Begriff deutlich: Während die Verfassungswidrigkeit von Ereignissen für amtliche Einschätzung „rechtsextrem“ geradezu notwendige Voraussetzung ist, stellen verfassungswidrige Ereignisse in der sozialwissenschaftlichen Betrachtung nur einen sehr kleinen Teilbereich von „Rechtsextremismus“ dar.

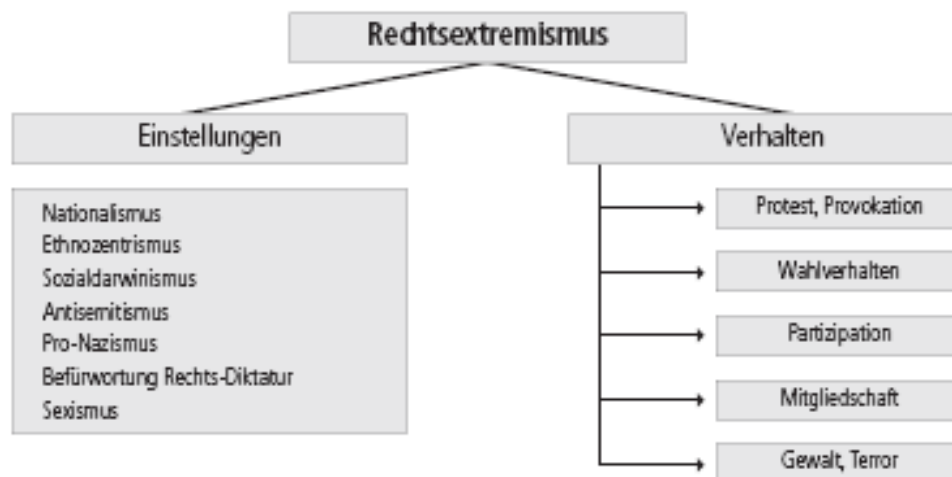


Abb. 3: Dimensionen des Rechtsextremismus

Quelle: Stöss 2007, S.27

<sup>34</sup> Richard Stöss ist promovierter Politikwissenschaftler. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören u.a. Rechtsextremismus und Politische Einstellungen. ( Vgl: Freie Universität Berlin Online im Internet <http://www.polsoz.fu-berlin.de/polwiss/forschung/systeme/empsoz/mitarbeiter/stoess/taetigkeitsbereiche.html>, 30.11.2009)

<sup>35</sup> Vgl. Stöss 2007, S. 26

## **Verortung von Personen und Parteien im politisch-ideologischen Spektrum**

Die Links-Rechts-Skala (siehe Abbildung 1) dient zumeist der Vereinfachung komplexer politischer Sachverhalte, beispielsweise der Verortung von Personen oder Parteien im politisch-ideologischen Spektrum. Hiermit sei nachdrücklich konstatiert, dass Werturteile hierbei stets eine nicht unbedeutende Rolle spielen: Dieses ergibt sich aus der Tatsache, dass die einen „links“ positiv und „rechts“ negativ bewerten, während diese Beschreibungen bei den anderen umgekehrt besetzt sind. Empirische Studien haben gezeigt, dass in der Bevölkerung sehr unterschiedliche Bedeutungen von „links“ und „rechts“ bestehen.<sup>36</sup>

Der politische Raum wird daneben auch auf der Grundlage von – zwei zentralen – Wertekonflikten (Soziale Gerechtigkeit – Marktfreiheit und Libertarismus – Autarismus) abgebildet. Ersteres bezieht sich dabei auf die Gestaltung ökonomisch-soziale Ordnung (Soziale Gerechtigkeit entspricht der staatlichen Daseinsfürsorge & Marktfreiheit meint die Eigenverantwortlichkeit der Bürger) und letzteres zielt auf den Charakter der politischen Ordnung (Libertarismus steht für direkte Demokratie, Ökologie, Gleichberechtigung der Geschlechter, Multikulturalität, ...) ab.<sup>37</sup> Diese zweidimensionale Darstellung hilft bei einer genaueren Bestimmung der Position rechtsextremer Parteien im politischen Gefüge, obgleich auch diese Abbildung in ihrer Erklärungskraft unterkomplex bleibt und keinen direkten inhaltlichen Bezug zur eindimensionalen Links-Rechts-Skala bietet.

---

<sup>36</sup> Vgl. Ebd., S. 22

<sup>37</sup> Vgl. Ebd., S. 22ff

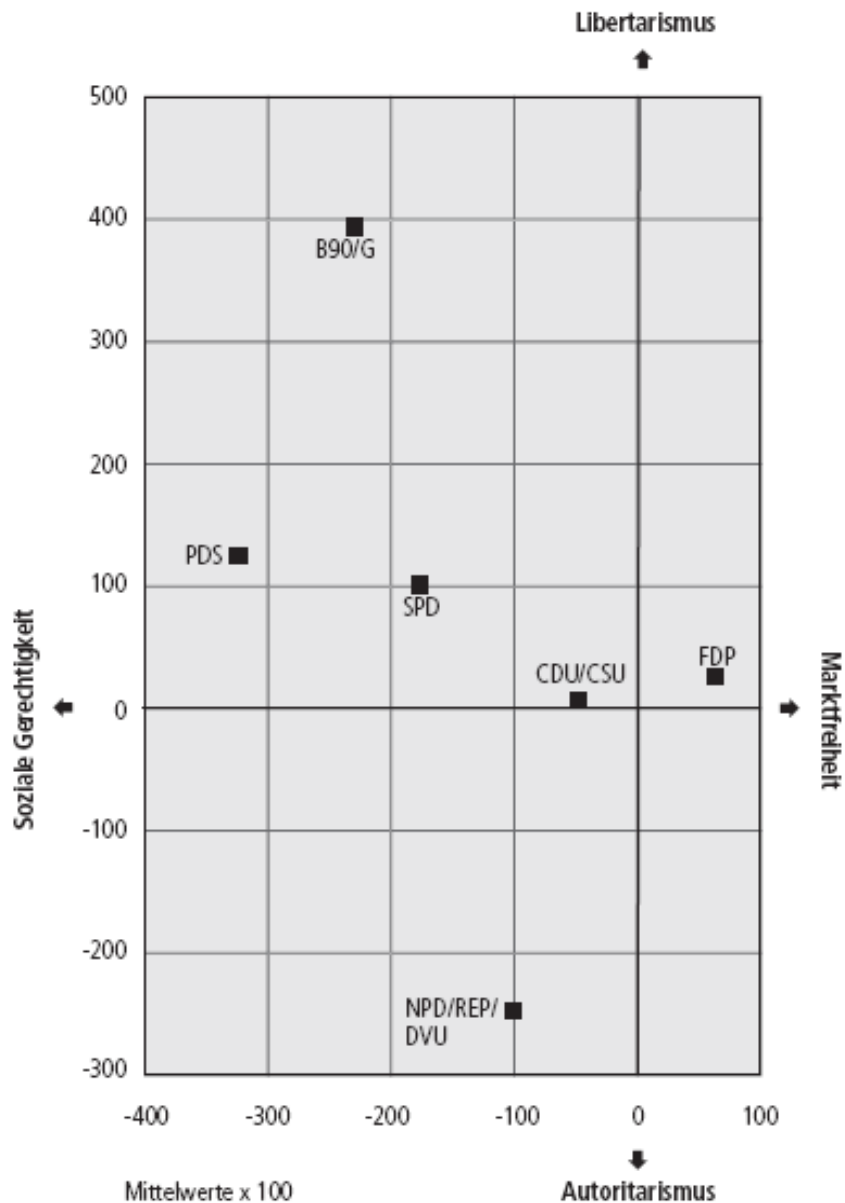


Abb. 4: Parteianhänger nach Wertorientierungen in Deutschland (2003)

Quelle: Stöss 2008, S. 23

Die Analyse der Beziehungen zwischen rechtsextremistischen Einstellungen und der Präferenz für rechtsextremistische Parteien provoziert zwei Fragen:

- Welchen Parteien geben rechtsextremistisch gesinnte Wähler ihre Stimme?
- Welchen Anteil haben Rechtsextreme an der Wählerschaft der einzelnen Parteien?<sup>38</sup>

<sup>38</sup> Vgl. Ebd., S. 98

Als wichtige Ergebnisse dieser beiden untersuchten Punkte sind zu nennen:

1. Die Anhänger rechtsextremistischer Parteien sind zwar „nur“ knapp zur Hälfte rechtsextremistisch eingestellt, aber der restliche Anteil verfügt über eine stark rechtsextreme Gesinnung. Protestwahl und stark rechtsextreme Orientierungen bilden durchaus keinen Gegensatz: Die Protesthaltung bedeutet letztlich dennoch eine Verharmlosung des Rechtsextremismus.
2. Rechtsextremistische Parteien können sich auf ein beträchtliches rechtsextremes Einstellungspotential als potentielle Wahlbasis beziehen. Dieses Reservoir wird allerdings mehr oder weniger von den etablierten Parteien (z.B. wählen von den rechtsextrem eingestellten Personen in Deutschland 40% die CDU/CSU und 25% die SPD) gebunden. Entsprechende Wahlerfolge des Rechtsextremismus hängen vor allem auch von der Kompetenz und Integrationsfähigkeit der Etablierten ab.
3. Den größten Anteil an Rechtsextremen weisen die „sonstigen Parteien“ auf, worunter sich auch die rechtsextremistischen Parteien befinden. Unter Berücksichtigung der Wahlbereitschaft zeichnet sich folgendes Bild ab: ca. 42% der bekundenden Rechtsaußen-Wähler sind rechtsextremistisch eingestellt.<sup>39</sup>

### 3.3.2 Aktueller Stand der Forschung

Grundprobleme der Forschung zum Rechtsextremismus sind einerseits theoretischer und methodischer Natur. Diese Schwierigkeiten durchdringen sich dabei wechselseitig: Eine methodische Untersuchung ist ohne klares theoretisches Fundament wenig sinnvoll.

Vertreter unterschiedlicher sozialwissenschaftlicher Disziplinen haben sich mit dem Thema Rechtsextremismus beschäftigt und eine Diversifikation des Untersuchungsgegenstandes gefördert. Dabei ist die empirische Fundierung des Forschungsbereiches durchaus widersprüchlicher Art: Einerseits führen die Fülle der Veröffentlichungen, die große Anzahl der betrachteten Objekte und Eigenschaften sowie der vielen Zugangsweisen und Fragestellungen dazu, dass heute niemand mehr das Forschungsfeld in seiner gesamten Breite zu überschauen vermag. Andererseits liefert nur ein kleiner Teil der Beiträge neue Forschungsergebnisse oder ordnet vorhandene Wissensbestände systematisch. Am Ende des 20. Jahrhunderts hat die Untersuchung des Rechtsextremismus zwar rapide zugenommen, dennoch ist bisher kein expliziter Forschungsschwerpunkt gebildet worden, der eine kontinuierliche Arbeit auf dem Gebiet gewährleisten könnte. Die zahlreichen Publikationen und Forschungsbemühungen spiegeln das wellenartige Auftreten von

---

<sup>39</sup> Vgl. Ebd., S. 99ff

Phänomenen wider, die zum Anwendungsbereich des Rechtsextremismusbegriffes gerechnet werden.<sup>40</sup>

Eine der größten Schwächen der Rechtsextremismusforschung besteht jedoch in einer bisher fehlenden anerkannten und präzisen Wissenschaftssprache. Fast alle Autoren bemängeln die unpräzise und inkonsistent verwendete Begrifflichkeit. Angemahnt wird weiterhin die schon fast inflationäre Verwendung des Ausdruckes „Rechtsextremismus“. In der Tat handelt es sich bei den meisten Beiträgen um einen Streit um Begriffe, der selten einen Erkenntnisfortschritt bringt. Nur in wenigen Fällen werden unpräzise Worte präzisiert, die Frage nach ihrer Fruchtbarkeit wird nicht einmal gestellt.<sup>41</sup>

Die Grundprobleme der Rechtsextremismusforschung konkretisieren sich wie folgt:

- unzureichende, völlig heterogene Datenlage,
- mangelnde empirische Ausrichtung der Forschung,
- zu starke Orientierung am Tagesgeschehen.<sup>42</sup>

Eine kritische Überprüfung der Forschungsarbeiten zeigt, wie schmal die empirische Basis ist. Die Stärke des in der Bevölkerung vertretenen Rechtsextremismuspotentials hängt wesentlich von den herangezogenen Einstellungsdimensionen und deren Messung ab. Wenig Einigkeit herrscht allein in der Frage, welche Dimensionen zur empirischen Bestimmung von Rechtsextremismus zu berücksichtigen sind. Die unterschiedlichen Konzepte stehen einer Erkenntniskumulation ebenso entgegen wie die wenigen empirischen Erhebungen, die keine befriedigenden Vergleiche über die Zeit erlauben.<sup>43</sup>

Obgleich zahlreiche Studien über Rechtsextremismus verfasst wurden, wurde das Problem der zielgerichteten Bearbeitung bisher selten berücksichtigt.<sup>44</sup>

### 3.3.3 Aktuelle Situation – empirische Daten

#### **Heterogenität der Datenlage**

Verschiedene Studien zu der Verbreitung rechtsextremistischer Einstellungen in der Bevölkerung kommen – entsprechend der zugrunde liegenden Einstellungsdimensionen – zu

---

<sup>40</sup> Vgl. Winkler 2001, S. 38-68

<sup>41</sup> Vgl. Ebd.

<sup>42</sup> Vgl. Ebd.

<sup>43</sup> Vgl. Ebd.

<sup>44</sup> Vgl. Ebd.



verschiedenen Ergebnissen. Die Daten variieren zwischen 8,6 Prozent<sup>45</sup> bei Brähler / Decker, 16 Prozent bei Stöss<sup>46</sup> und 25 Prozent bei Heitmeyer<sup>47</sup>.

## **Rechtsextremismus in Thüringen – Thüringen Monitor**

Im Freistaat Thüringen ist die kontinuierliche Untersuchung rechtsextremer Einstellungen seit 2001 wichtiger Bestandteil des „Thüringen Monitor“, welcher die politischen Haltungen der Bevölkerung im Freistaat analysiert. Dabei ermöglicht eine einheitliche Erhebung des Rechtsextremismus neben jährlichen Momentaufnahmen auch den Vergleich durch Zeitreihen über die Jahre. Die Messung rechtsextremer Einstellungen erfolgt durch ein bewährtes Instrument, das die charakterisierenden sechs Phänomendimensionen – Nationalismus, Ethnozentrismus, Sozialdarwinismus, Antisemitismus, Pro-Nazismus und Befürwortung einer rechtsautoritären Diktatur – durch zehn Fragen erfasst und daraus einen Rechtsextremismus-Index erzeugt.<sup>48</sup>

Der Thüringen Monitor quittiert dem Freistaat für 2008 einen Anteil Rechtsextremer von ca. 16 Prozent, davon einen harten Kern von ca. 6 Prozent. Dieses bedeutet, dass jeder Sechste in Thüringen über rechtsextreme Einstellungen verfügt.<sup>49</sup> Hinsichtlich der Ausländerfeindlichkeit lässt sich feststellen, dass entsprechende Sichtweisen auf breite Resonanz stoßen: Verbreitet sind einerseits sozioökonomisch bedingte Aussagen, die aus einer angenommenen Konkurrenz mit Ausländern um knappe Ressourcen wie Arbeitsplätze oder Sozialleistungen resultieren (44 Prozent Zustimmung), und andererseits ethnozentrische Ängste, die eine Überfremdung des „deutschen Volkes“ vermuten (49 Prozent Zustimmung). Es kann aufgrund der Ergebnisse der letzten Jahre von einem dauerhaft hohen Sockelwert einer Ausländerfeindlichkeit gesprochen werden.<sup>50</sup>

Im Rahmen einer multivariaten Analyse haben sich insbesondere drei Variablen als wichtigste Determinanten für rechtsextreme Einstellungen erwiesen: Autoritarismus,

---

<sup>45</sup> Vgl. Brähler / Decker 2006, S. 133

<sup>46</sup> Vgl. Stöss 2007, S. 67

<sup>47</sup> Vgl. Heitmeyer: [www.honestly-concerned.org/Temporary/Heitmeyer-Studie.doc](http://www.honestly-concerned.org/Temporary/Heitmeyer-Studie.doc)

<sup>48</sup> Vgl. Thüringen Monitor 2007, S. 72f;

Thüringen Monitor 2008:

[http://www.thueringen.de/imperia/md/content/homepage/politisch/thueringen\\_monitor\\_2008.pdf](http://www.thueringen.de/imperia/md/content/homepage/politisch/thueringen_monitor_2008.pdf) (01.01.2010), S. 78f

<sup>48</sup> Vgl. Thüringen Monitor 2008:

[http://www.thueringen.de/imperia/md/content/homepage/politisch/thueringen\\_monitor\\_2008.pdf](http://www.thueringen.de/imperia/md/content/homepage/politisch/thueringen_monitor_2008.pdf) (01.01.2010), S. 79

<sup>49</sup> Vgl. Thüringen Monitor 2008:

[http://www.thueringen.de/imperia/md/content/homepage/politisch/thueringen\\_monitor\\_2008.pdf](http://www.thueringen.de/imperia/md/content/homepage/politisch/thueringen_monitor_2008.pdf) (01.01.2010), S. 78; Decker / Brähler 2006, S. 167

Bildungsniveau und Demokratie.<sup>51</sup> Von den soziodemografischen Merkmalen konnte regelmäßig das Bildungsniveau als wichtige Determinante für den Rechtsextremismus festgestellt werden. Als stärkste Determinante kam der Neigung zum Autoritarismus eine Ausnahmestellung zu: Personen mit ausgeprägten autoritären Einstellungen neigen deutlich häufiger zu rechtsextremen Sichtweisen als Nicht-Autoritäre. Daneben hat sich die Einstellung zur Demokratie als wichtiger Faktor für Rechtsextremismus erwiesen: Wird die Demokratie – die Staatsidee oder die demokratische Praxis – kritisch beurteilt, ist die Sympathie für rechtsextremes Gedankengut sehr viel wahrscheinlicher.<sup>52</sup>

### **NPD-Wahlerfolge in Thüringen**

Die folgende Abbildung zeigt die prozentualen Landtagswahlergebnisse der NPD für die einzelnen Landkreise in Thüringen. Die Verteilung verdeutlicht: In etlichen Regionen schließt die als rechtsorientiert eingestufte Partei mit Prozentwerten über der Fünf-Prozent-Hürde ab. Gegenüber der letzten Landtagswahl 2004 konnte die NPD damit ihr Ergebnis in etwa verdoppeln, verfehlte jedoch knapp den Einzug in den Landtag. Sie schnitt insbesondere in den ländlichen Gebieten gut ab.<sup>53</sup>

---

<sup>51</sup> Vgl. Thüringen Monitor 2007, S. 76;  
Thüringen Monitor 2008, S. 82

<sup>52</sup> Vgl. Thüringen Monitor 2007, S. 76;  
Thüringen Monitor 2008, S. 82

<sup>53</sup> Vgl. Thüringer Allgemeine, 01.09.2009, S. 4

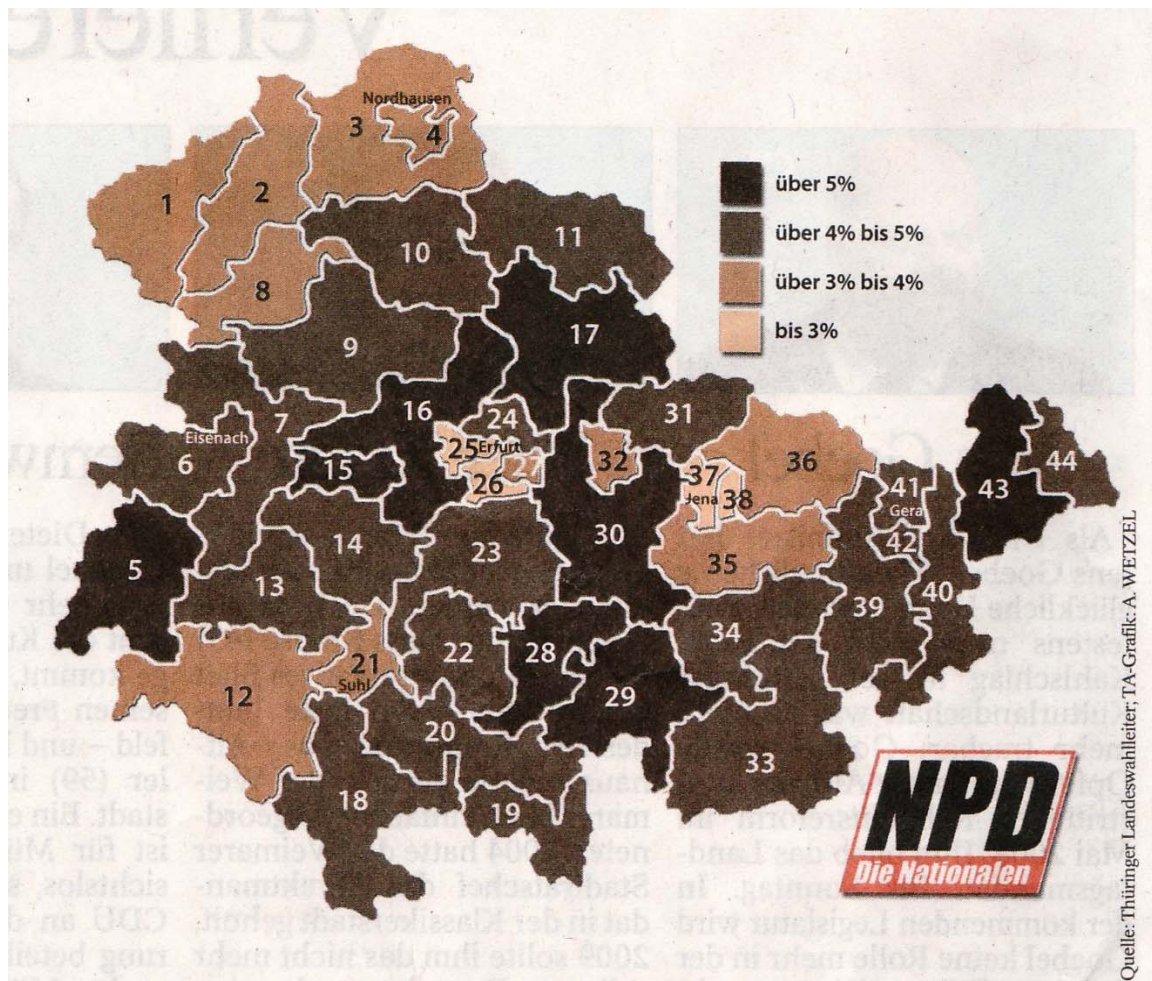


Abb. 5: Die Hochburgen der NPD – Landtagswahlsergebnisse 2009

Quelle: Thüringer Allgemeine 01.09.2009, S. 4

## Rechtsextremismus im Ost- und Westdeutschland

Rechtsextremismus ist ein gesamtgesellschaftliches Problem, welches sich weder auf die neuen, noch auf die alten Bundesländer eingrenzen lässt. Über den Grad der Ausprägung in beiden Teilen Deutschlands sind sich die Wissenschaftler nicht einig. Decker und Brähler (2005)<sup>54</sup> sehen keine Unterschiede und kommen damit zu einem gänzlich anderen Ergebnis, als Stöss. Er sieht im Osten ein deutlich „*höheres rechtes Einstellungspotential*“.<sup>55</sup> Lässt man die Zahlen des jährlich erscheinenden Verfassungsschutzberichts der Bundesrepublik Deutschland sprechen, so ergibt sich folgendes Bild<sup>56</sup>:

<sup>54</sup> Vgl. Decker/ Brähler 2005 In: Friedrich – Ebert – Stiftung 2006, S. 6

<sup>55</sup> Stöss 2005 In: Friedrich – Ebert – Stiftung 2006, S. 6

<sup>56</sup> Vgl. Bundesministerium des Innern 2008, S. 41

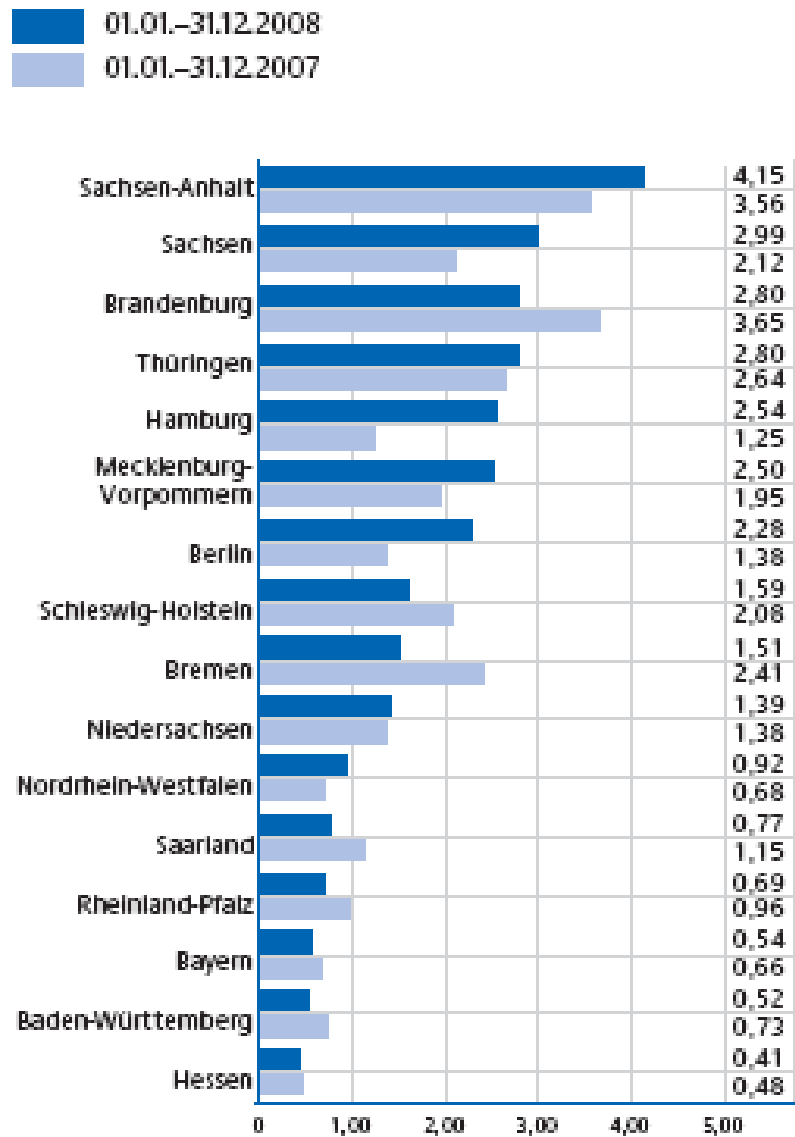


Abb. 6: Gewalttaten mit rechtsextremistischem Hintergrund nach Bundesländern

Quelle: Bundesministerium des Innern 2008, S.41

Es lässt sich erkennen, dass fast ausnahmslos die Neuen Bundesländer diese Statistik anführen.

Im Folgenden soll nun der Rechtsextremismus in beiden Teilen Deutschlands in seiner Ausformung genauer betrachtet werden.

<b>Merkmal</b>	<b>Neue Bundesländer</b>	<b>Alte Bundesländer</b>
Struktur	<ul style="list-style-type: none"> <li>- V.A. Jugendliche und junge Erwachsene<sup>57</sup></li> <li>- Zusammenschluss in Cliquen und Kleingruppen<sup>58</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eher ältere<sup>59</sup></li> <li>- Zusammenschluss in Parteien und Verbänden<sup>60</sup></li> </ul>
Hintergrund	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alle Vereinigungen, die nicht mit dem SED konform waren, wurden verboten → keine Sensibilisierung und Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus<sup>61</sup></li> <li>- Deprivationserfahrungen<sup>62</sup></li> <li>- Hohe Arbeitslosigkeit<sup>63</sup> → etwa doppelt so hoch wie im Westen<sup>64</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- „Lange Tradition“, da in BRD relativ große Freiheit und somit gute Entfaltungsmöglichkeiten<sup>65</sup></li> </ul>
Erscheinungsform	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aktionen, Parolen, Straf- und Gewalttaten<sup>66</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ideologien, politische Strategien<sup>67</sup></li> </ul>

Abb. 7: Vergleich des Rechtsextremismus in neuen und alten Bundesländern

Quelle: Eigene Zusammenstellung

### 3.3.4 Situation in Deutschland und Europa

In den westlichen europäischen Ländern ist eine einheitliche Entwicklung zu beobachten, welche wie folgt charakterisiert werden kann: „Vom Rand in die Mitte der Gesellschaft“. Rechtsextremismus bildet dementsprechend in Westeuropa keine Randerscheinung mehr, sondern ist nunmehr fester Bestandteil des Alltags und der Politik geworden.<sup>68</sup>

<sup>57</sup> Vgl. Decker / Brähler 2005 In: Friedrich – Ebert – Stiftung 2006, S. 6f

<sup>58</sup> Vgl. Schroeder 2004, S. 92

<sup>59</sup> Vgl. Decker / Brähler 2005 In: Friedrich – Ebert – Stiftung 2006, S. 6f

<sup>60</sup> Vgl. Schroeder 2004, S. 92

<sup>61</sup> Vgl. Pfahl-Traughber: [http://www1.bpb.de/themen/JWWN4C,1,0,Die\\_Entwicklung\\_des\\_Rechtsextremismus\\_in\\_Ost\\_und\\_Westdeutschland.html](http://www1.bpb.de/themen/JWWN4C,1,0,Die_Entwicklung_des_Rechtsextremismus_in_Ost_und_Westdeutschland.html) (30.01.2010)

<sup>62</sup> Vgl. Hafener In: Sozial Extra 314 '07, S. 6

<sup>63</sup> Vgl. Friedrich-Ebert-Stiftung 2006, S. 9

<sup>64</sup> Vgl. Bundesagentur für Arbeit 2009, S. 17

<sup>65</sup> Vgl. Pfahl-Traughber: [http://www1.bpb.de/themen/JWWN4C,1,0,Die\\_Entwicklung\\_des\\_Rechtsextremismus\\_in\\_Ost\\_und\\_Westdeutschland.html](http://www1.bpb.de/themen/JWWN4C,1,0,Die_Entwicklung_des_Rechtsextremismus_in_Ost_und_Westdeutschland.html) (30.01.2010)

<sup>66</sup> Vgl. Pfahl-Traughber In: Friedrich – Ebert – Stiftung 2006, S. 7

<sup>67</sup> Vgl. Ebd.

<sup>68</sup> Vgl. Stöss 2007, S. 176

Infolge von Globalisierungsbewegungen und den damit verbundenen Nebenerscheinungen – Migrationsbewegungen, Massenarbeitslosigkeit, Abbau sozialer Standards, Standortkonkurrenz und Verdrängungswettbewerb – wurde der Nährboden für den Rechtsextremismus, sowohl ökonomisch-sozial als auch politisch-kulturell deutlich fruchtbarer. Diese Entwicklungen trugen wesentlich zu einem Auftrieb eines „neuen Rechtsextremismus“ in Westeuropa bei. Offensichtlich ist dieses Phänomen eine Begleiterscheinung (westeuropäischer) demokratischer Staaten, die sich im Übergang von einer industriellen zur postindustriellen Gesellschaft befinden. In allen westlichen Ländern in Europa herrscht Einigkeit darüber, dass der Rechtsextremismus eine ernsthafte Herausforderung für die Demokratie darstellt.<sup>69</sup>

Trotz ähnlicher Grundwerte der westeuropäischen Staaten unterscheiden sich diese stark hinsichtlich ihrer Verfassungs- und Regierungssysteme, ihrer politischen Kulturen und Traditionen sowie ihrer sozialen und ökonomischen Lagen. Aus diesen Gründen sind zum aktuellen Rechtsextremismus nur sehr generalisierende Aussagen aufgrund starker Verallgemeinerungen möglich.<sup>70</sup>

Aufgrund benannter Unterschiede zwischen den westeuropäischen Staaten besteht kein Konsens darüber, nach welchen Gesichtspunkten rechtsextremistische Vorfälle erfasst und dokumentiert werden sollen. Gründe hierfür sind einerseits die unterschiedlichen Rechtslagen und andererseits die unterschiedliche Sensibilität gegenüber antidemokratischen und diskriminierenden Handlungen, welche beide in den Ländern noch sehr vielfältig ausgeprägt sind. Auch eine vergleichende Messung von rechtsextremen Einstellungen ist bisher nicht gelungen. Auf der Basis amtlicher Berichte der Einzelstaaten kann jedoch zuverlässig expliziert werden, dass in den neunziger Jahren eine Zunahme rechtsextremer und diskriminierender Handlungen zu verzeichnen ist.<sup>71</sup>

Ein Vergleich der deutschen Entwicklung mit anderen westeuropäischen Staaten ist aufgrund der unzureichenden Datenlage nur sehr bedingt möglich.<sup>72</sup> Legt man aber die Europawahlergebnisse zugrunde, konnten rechtsgerichtete Parteien europaweit einen Zuwachs gegenüber der vorherigen Wahl im Jahr 2004 verzeichnen (UEN: 3,7% in 2004 und 4,8% in 2009).<sup>73</sup> Die aus Deutschland angetretenen Parteien – die rechtspopulistischen / rassistischen „Republikaner“ mit 1,3% der Stimmen im Land und die rechtsextremen /

---

<sup>69</sup> Vgl. Ebd., S. 176ff

<sup>70</sup> Vgl. Ebd., S. 181

<sup>71</sup> Vgl. Ebd.

<sup>72</sup> Vgl. Ebd.

<sup>73</sup> Vgl. Niedermayer: <http://library.fes.de/pdf-files/id/ipa/06511.pdf> (01.01.2010)

nationalistischen „DVU-Anhänger“ mit 0,4% der Stimmen im Land – erreichten in Deutschland insgesamt 1,7% für das EU-Parlament, folglich jedoch keine Sitze.<sup>74</sup>

### 3.3.5 Bestandsaufnahme: Trägerlandschaft in Thüringen

#### **Bestandsaufnahme Thüringen**

Der folgende Überblick über das Angebot der Demokratie- und Toleranzerziehung in Thüringen stellt lediglich eine Auswahl dar und erhebt daher keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

##### 1. AWO Landesjugendwerk Thüringen

Das Landesjugendwerk der AWO Thüringen mit Sitz in Erfurt betreut 16 Ortsjugendwerke in Thüringen. Seit 1991 schafft die AWO hier „eine Plattform für selbst organisierte Kinder- und Jugendarbeit“<sup>75</sup> Neben Jugendfreizeiten bietet das Landesjugendwerk u.a. Seminare an. Das Themenspektrum reicht von Sexualität, Schulden und Alkohol bis hin zu Rechtsextremismus und Demokratiebildung. Die Seminare sind kostenlos und finden in Schulen, Jugendclubs usw. statt.<sup>76</sup>

##### 2. NDC – Netzwerk für Demokratie und Courage

Seit 1999 bietet das NDC in 11 Bundesländern „aktive demokratische Bildungsarbeit“.<sup>77</sup> Angeboten werden zum Beispiel Seminare für LehrerInnen, TeamerInnen und Argumentationstrainings. Jeweils mit dem Ziel der Demokratiebildung und –festigung. Ein weiterer großer Bestandteil sind Projektstage für Schüler aller Schulformen ab Klasse 8. Hierzu geht das NDC direkt an die Schulen.<sup>78</sup>

##### 3. Mobit – Mobile Beratung in Thüringen

Mobit bietet „Beratung für Initiativen, Projekte und engagierte Einzelpersonen“ direkt vor Ort.<sup>79</sup> Themen sind Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus; immer „parteilich im Sinne einer Demokratiebildung der Gesellschaft“<sup>80</sup> Als Landeskoordinator des

---

<sup>74</sup> Vgl. Der Bundeswahlleiter: [http://www.bundeswahlleiter.de/de/europawahlen/EU\\_BUND\\_09/ergebnisse/bundesergebnisse](http://www.bundeswahlleiter.de/de/europawahlen/EU_BUND_09/ergebnisse/bundesergebnisse) (01.01.2010)

<sup>75</sup> Landesjugendwerk der AWO Thüringen: <http://www.jw-zukunft.de/wir-ueber-uns/wie-wir-sind.html> (10.01.10)

<sup>76</sup> Vgl. Landesjugendwerk der AWO Thüringen: <http://www.jw-zukunft.de/angebote/seminare-vor-ort.html> (10.01.10)

<sup>77</sup> Netzwerk für Demokratie und Courage: <http://www.netzwerk-courage.de/web/index.html> (10.01.10)

<sup>78</sup> Vgl. Netzwerk für Demokratie und Courage: <http://www.netzwerk-courage.de/site/content/blogcategory/22/39/> (10.01.10)

<sup>79</sup> MOBIT – Mobile Beratung in Thüringen: <http://www.mobit.org/Beratung.htm> (10.01.10)

<sup>80</sup> Ebd.

überregionalen Projekts „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ verleiht Mobit u.a. an thüringer Schulen, die sich aktiv gegen diskriminierendes Gedankengut einsetzen den Titel „Schule ohne Rassismus“.<sup>81</sup>

#### 4. Gedenkstätte Buchenwald

Die Gedenkstätte Buchenwald hält ein breites Angebot vor. Neben den regelmäßigen Führungen werden Ausstellungen und Tagesveranstaltungen für interessierte Gruppen organisiert. Diese finden auf dem Gelände des ehemaligen KZ statt.<sup>82</sup>

Fazit:

Durch zahlreiche Recherchen im Internet und die Befragung einer Sozialpädagogin, welche in diesem Handlungsfeld tätig ist, bestätigte sich die Annahme der Forschungsgruppe, dass nur ein sehr knappes Angebot an Institutionen besteht, die sich mit diesem Thema intensiv auseinandersetzen. Es muss daher davon ausgegangen werden, dass das Feld der Demokratie- und Toleranzerziehung ausbaufähig ist und bleibt. Unmöglich kann eine Hand voll Akteure ein gesamtes Bundesland abdecken.

#### 3.3.6 Bedeutung des Phänomens

2009 wurden durch Mobit insgesamt 412 rechtsextremistische Aktivitäten im Thüringen registriert. Darunter fallen Konzerte, Parteiveranstaltungen, Gewalttaten und Aufmärsche. 2008 wurden 348 Aktivitäten gezählt.<sup>83</sup> Obgleich der Zunahme der Aktivitäten auch mit dem Auftritt der NPD in der Öffentlichkeit im Wahljahr zusammenhängt, bewertet Mobit diese Zunahme als Beweis der Handlungsfähigkeit der extremen Rechten. Der Thüringer Monitor 2008 sieht die Mitgliederentwicklung der NPD (Ende 2007 mehr als 500 Mitglieder) und die steigende Zahl der rechtsextremen Straf- und Gewalttaten als Zeichen dafür, dass der Rechtsextremismus in seinen politisch organisierten, subkulturellen und gewaltförmigen Erscheinungsformen gegenwärtig ein politisch relevantes und zugleich aktuelles Problem in Thüringen darstellt.<sup>84</sup>

Die NPD hat sich in Thüringen zu der führenden Kraft innerhalb des rechtsextremistischen Spektrums entwickelt. Der NPD-Landesverband gliederte sich 2007 in 16 Kreisverbände: Altenburger Land, Eichsfeld, Erfurt-Sömmerda, Gera, Gotha, Greiz, Hildburghausen-Suhl, Ilmkreis, Jena, Kyffhäuserkreis, Nordhausen, Saale-Orla, Saalfeld-Rudolstadt, Unstrut-

---

<sup>81</sup> Vgl. MOBIT – Mobile Beratung in Thüringen: <http://www.mobit.org/SOR.htm> (10.01.10)

<sup>82</sup> Vgl. Vgl. Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau – Dora. Gedenkstätte Buchenwald: [http://www.buchenwald.de/media\\_de/index.html](http://www.buchenwald.de/media_de/index.html) (10.01.10)

<sup>83</sup> Vgl. OTZ, Berichte & Hintergründe, 16.01.2010

<sup>84</sup> Vgl. Thüringer Monitor 2008, S. 77



Hainich, Wartburgkreis und Weimar-Weimarer Land. Einem Kreisverband gehören im Durchschnitt 35 Mitglieder an.

Gleichwohl die offensichtlichen Formen des Rechtsextremismus nur von einer kleinen Minderheit getragen werden, sind entsprechende Einstellungen weit verbreitet und können ein gesellschaftliches Klima erzeugen, das den subkulturellen Rechtsextremismus begünstigt und rechtsextreme Ideologien als normalen Bestandteil des politischen Alltags hinnimmt.<sup>85</sup>

2009 gewinnt die NPD 23 kommunale Mandate in Stadträten und Kreistagen. Erstmals ist sie in Thüringen in vielen Regionen parlamentarisch präsent und scheitert mit 4,3 Prozent an der Fünf-Prozent-Hürde bei der Wahl zum Thüringer Landtag am 30. August.

Obwohl die Rechtsextremen mit der NPD als integrierende Kraft über eine gut organisierte Struktur verfügt und diese weiterhin ausbaut, zögert die Landesregierung ein Landesprogramm gegen Rechtsextremismus ins Leben zu rufen.

Das Anliegen des zielgerichteten Rechtsextremismus besteht darin, einen Systemwechsel herbeizuführen. Somit bestreitet er die Legitimation des bestehenden Systems und zielt auf seine Delegitimierung, indem er seine Werte, Verfassung, Strukturen, Führungsgruppen systematisch abwertet und verächtlich macht. Demnach bedeutet Rechtsextremismus den „*totalen Angriff gegen Staat und Gesellschaft*“ unabhängig davon welcher Methoden er sich bedient.<sup>86</sup>

### 3.3.7 Rechtspopulismus im Trend – ernste Gefahr oder nützliches Korrektiv

#### **Grundlegender Strategiewechsel der gesamten rechten Szene**

Der Rechtsextremismus hat sich im Hinblick auf seine Ideologieproduktion und Strategiediskussion spürbar modernisiert, programmatisch erneuert und vom Nationalsozialismus mehr oder weniger überzeugend distanziert. Die Neue Rechte legte sich ein neues, modernes und scheinbar harmloseres Gewand zu. Seit 1996 ist ein grundlegender Strategiewechsel der gesamten rechten Szene zu beobachten. Erklärtes Ziel der „Neuen Rechten“ ist es, den politisch-kulturellen und intellektuellen Weg vom „Rechtsaußenbereich“ in die „Mitte der Gesellschaft“ zu ebnen.<sup>87</sup>

---

<sup>85</sup> Vgl. Thüringen Monitor 2007; Thüringen Monitor 2008

<sup>86</sup> Vgl. Stöss 2005, S. 197 f

<sup>87</sup> Vgl. Benthin 2004, S. 232-244;  
Röpke / Speit 2008, o.S.

## Rechtsextremismus, Rechtsradikalismus und Rechtspopulismus

Bevor auf das Phänomen des Rechtspopulismus näher eingegangen werden kann, müssen Begriffe wie Rechtsextremismus, Rechtsradikalismus und Rechtspopulismus definiert und abgegrenzt werden, um den Gegenstand der Analyse genauer zu bestimmen:

Rechtsextremismus und Rechtsradikalismus lassen sich vor allem durch die sechs ideologischen Aspekte Nationalismus, Sozialdarwinismus, Ethnozentrismus, Antisemitismus, Pro-Nazismus und Befürwortung der Rechtsdiktatur charakterisieren. Entscheidender Unterschied besteht darin, dass Rechtsextreme durch Gesetzesüberschreitungen (Gewaltanwendung und Demokratiefeindlichkeit) immer in Konflikt zum geltenden Recht stehen und Rechtsradikale zwar politisch radikal, aber in ihren Anstrengungen nicht unbedingt extremistisch (gesetzwidrig) sind. Der Begriff Populismus bezeichnet hingegen keine geschlossene Ideologie, sondern eine politische Strategie. Diese um die „Nähe zum Volk“ bemühte Politik instrumentalisiert die Unzufriedenheit, die Ängste und die aktuellen Konflikte für ihre Zwecke, indem sie Gefühle anspricht und einfache Lösungen vorstellt. Hauptwesensmerkmal ist die Anti-Establishment-Orientierung des Populismus. Verantwortungsbewusstsein und Realisierbarkeit bleiben dabei weitgehend unberücksichtigt. Daneben geht es bei dieser Strategie nicht darum, kurzfristig möglichst viele Wählerstimmen zu mobilisieren, sondern eine dauerhafte Verankerung im politischen Feld einzurichten. Als bloße (ideologisch unbestimmte) Strategie zur Machtgewinnung kann sich der Populismus sowohl mit „linken“, „rechten“, „radikaldemokratischen“ oder „antidemokratischen“ politischen Zielen verbinden. Rechtspopulismus wird häufig als das demokratisch geläuterte, zumindest aber sehr viel moderatere Pendant zum Rechtsextremismus verstanden. Laut wissenschaftlicher Definition verweist der Begriff „Populismus“ aber lediglich auf die Art, wie Politik „gemacht“ oder „an den Mann gebracht“ wird.<sup>88</sup>

Rechtspopulismus und Rechtsextremismus schließen einander also nicht zwingend aus. Zugleich fallen sie aber auch nicht notwendigerweise zusammen. Damit sie ihr analytisches Potential nicht einbüßen, sollten beide Begriffe daher weder kategorisch getrennt noch undifferenziert gleichgesetzt werden.<sup>89</sup>

---

<sup>88</sup> Vgl. Bayer 2002, S.266;  
Staud 2005, S. 9-18;  
Bergsdorf 2007, S. 20ff;  
Röpke / Speit 2008, o.S.;  
Butterwege 2008, S. 11ff;

Decker / Lewandowsky: <http://www1.bpb.de/themen/85B6F3,0,0,Populismus.html> (01.02.2010)  
<sup>89</sup> Vgl. Geden: [http://www.swp-berlin.org/de/common/get\\_document.php?asset\\_id=4095](http://www.swp-berlin.org/de/common/get_document.php?asset_id=4095) (01.02.2010), S. 8

## **(Rechts-)Populismus**

In den letzten Jahren hat sich der (Rechts-)Populismus immer stärker als eigenständige analytische Kategorie durchgesetzt und steht mittlerweile im Zentrum einer Vielzahl von Untersuchungen bzw. Publikationen. Für die wissenschaftliche Analyse für den (Rechts-)Populismus bietet sich die Unterscheidung von drei Bedeutungsebenen an: neben den gesellschaftlichen Ursachen (gesellschaftliche Modernisierungskrisen) kommt den ideologischen Inhalten und den formalen / stilistischen Merkmalen Bedeutung zu. Erstere (ideologische Inhalte) konkretisieren sich in dem Zusammentreffen von Personalismus und Gemeinschaftsdenken einschließlich seinem „gespaltenen Gleichheitsverständnis“. Einerseits bringen die Populisten „das Volk“ und „die herrschende Elite“ in eine imaginäre Gegenüberstellung, wobei „die da oben“ in verschwörungstheoretischer Manier als Verräter des eigentlichen Volkswillens brandmarken. Andererseits grenzen sie das „einheimische Volk“ von den vermeintlich Nicht-Zugehörigen „anderer“ Nationen oder Kulturen ab. Es ist das anti-egalitäre Moment, das solche Abgrenzungen als ideologisch „rechts“ qualifiziert. Gemeinsamkeit mit z.B. den „linken“ Populisten ist die anti-elitäre Haltung. Ansonsten ist der Populismus ideologisch neutral, d.h. die ideologischen Inhalte können beliebig sein. Letztere (stilistische Inhalte) konkretisieren sich wie folgt: a) „Die da oben, wir hier unten“ – Identität und Feindbilder, b) Appell an die „Verlierer“ – Populismus und Modernisierung und c) populistische Agitationstechniken (Rückgriff auf Common-Sense-Argumente, Vorliebe für radikale Lösungen, Verschwörungstheorien und Denken in Feindbildern, Provokation und Tabubruch, Verwendung von biologistischen und gewalttätigen Metaphern, Emotionalisierung und Angstmake).<sup>90</sup>

## **(Rechts-)Populismus als Strategie**

Es geht bei der Thematik „(Rechts-)Populismus als Strategie“ um die Frage, wie Inhalte der Politik weitergegeben und präsentiert werden. Merkmale sind emotionale Kampagnen, in denen für komplexe Probleme simple Erklärungsmuster und Problemlösungen, die für den Laien dem Gefühl nach gut klingen – gegeben werden. Häufig beinhaltet der Populismus eine opportunistische Politik mit dem Hauptziel, hohe Wähleranteile zu erhalten. Freilich stellen sich Populisten als jene Politiker dar, die gesellschaftliche Tabuthemen berühren und die die wahren Vertreter des Volkswillens seien. Populisten geben sich volksnah, ungeachtet der realen Weltanschauung oder des realen Lebensstils. Der Populismus liefert ein holzschnittartiges Bild der Wirklichkeit und einfache, einprägsame Slogans. Ein umfassendes und konkretes politisches Sachprogramm ist häufig nicht vorhanden, wohl aber ein starkes

---

<sup>90</sup> Vgl. Geden: [http://www.swp-berlin.org/de/common/get\\_document.php?asset\\_id=4095](http://www.swp-berlin.org/de/common/get_document.php?asset_id=4095) (01.02.2010), S. 7  
Decker / Lewandowsky: <http://www1.bpb.de/themen/85B6F3,0,0,Populismus.html> (01.02.2010)

moralisches Engagement zugunsten einer weniger Programmpunkte. Dennoch stoßen rechtsradikale Diskurse immer mehr auf das Interesse der breiten Bevölkerung, weil sie an individuelle Ängste anschließen und simple Erklärungsmuster bieten. Traditionelle Themen der „Alten Rechten“ (Ausländerfeindlichkeit, Herunterspielen des Nationalsozialismus) werden zwar nach wie vor verwendet, jedoch konzentrieren sich die „Neuen Rechten“ stärker auf die soziale Frage. Soziale Themen werden populistischen Angstbegriffen gegenübergestellt: „Arbeit statt Zuwanderung“, „Bildung statt Moscheen“ oder „Heimat statt Minarette“. Wolfgang Benz, Leiter des Zentrums für Antisemitismusforschung, bewertet diese Kampfansagen zutreffend als „infam“, weil sie an niedere Instinkte appellieren und nicht bestehende Gegensätze konstruiert.<sup>91</sup> Die treffendste und anschaulichste Schilderung der Wirkungsweise dieser Elemente oder politischen Strategien des Rechtspopulismus ist die Charakteristik der „umgekehrten Psychoanalyse“ (psychoanalysis in reverse): Der rechtspopulistische Agitator nähert sich seinem Publikum mit der genau gegenteiligen Intention, mit der der Analytiker auf den Patienten zugeht. Die neurotischen Ängste, die kognitiven Verunsicherungen und Regressionsneigungen werden aufgegriffen und mit dem Zweck systematisch verstärkt, den Patienten nicht mündig werden zu lassen.<sup>92</sup>

### **(Rechts-)Populismus und Medien**

Dem Problem (Rechts-)Populismus und Medien kommt eine besondere Bedeutung zu, da der Populismus auf Massenmedien und Methoden der Werbung angewiesen ist. Medien übersetzen Ereignisse in Nachrichten: Sie sind aber nicht einfach nur Vermittler, sondern funktionieren nach ihren eigenen Logiken. Die „Medienlogik“ regelt vorrangig nach dem System der Selektionslogik die Auswahl der Nachrichten nach ihrem Ereignis- und Nachrichtenwert und nach einem Regelsystem der Präsentationslogik. Letzteres zielt dabei darauf ab, für die ausgewählten Nachrichten ein Maximum eines „anhaltenden Publikumsinteresses“ zu erreichen. Als besondere Bedingungen für Populismus zeigt sich eine Kommunikationsstruktur, bei der die öffentliche Darstellung von Politik und ihr tatsächlicher Vollzug voneinander getrennt werden. Folge sind Formen einer „Symbolischen Scheinpolitik“ und „Image-Politik“, welche auch „Politainment“ genannt werden. Diese „Medienlogik“ der modernen „Mediendemokratie“ kann durchaus als Nährboden für

---

<sup>91</sup> Vgl. TAZ: <http://www.taz.de/1/politik/deutschland/artikel/1/npd-macht-auf-rechtspopulismus> (01.03.2010); Schellenberg: [http://www1.bpb.de/themen/GHLOMF,0,Aktuelle\\_Entwicklungen\\_im\\_europ%E4ischen\\_Rechtsextremismus.html](http://www1.bpb.de/themen/GHLOMF,0,Aktuelle_Entwicklungen_im_europ%E4ischen_Rechtsextremismus.html) (01.03.2010); Röpke / Speit 2008, o.S.; Jaschke 1994, S. 32; Minkenberg 1998, S. 33; Bergsdorf 2007, S. 69; Steglich 2007, S. 59f.

<sup>92</sup> Vgl. Eismann 2002, S. 12f.

„populistische Stimmungen“ wirken. Damit haben Fernsehen, Hörfunk, Presse und Internet durch die Auswahl und die Präsentation von Informationen entscheidenden Einfluss auf die Meinungsbildung der Gesellschaft.<sup>93</sup>

Eine gängige und wohlbegründete Kritik lautet, dass die Sprache der Medien selbst noch fremdenfeindliche Deutungen reproduziert, indem etwa von „Asylanten“, „Asylbetrug“, „Gästen in der Bundesrepublik“ oder „Asylantenflut“ die Rede ist. Die Sprache der Medien ist aber nur ein Aspekt des Umgangs mit Fremdenfeindlichkeit. Wichtiger noch als das gesprochene oder geschriebene Wort scheint die Präsentation von Bildern zu sein, die den kollektiven moralischen Aufschrei verursachen und die „Skandal-Triade“ in Gang setzen.<sup>94</sup> Die Neue Rechte zielt darauf ab, vor allem über ihre journalistischen und publizistischen Projekte Wirkung zu entfalten. Letztere sind – insbesondere in jüngster Zeit – sehr rege. Einige der vielen rechten Zeitungen und Zeitschriften erscheinen mit Auflagen im fünfstelligen Bereich, so dass diese Medien ein relativ breites Publikum erreichen. Für die strategische Ausrichtung der Neuen Rechten hat insbesondere die Wochenzeitung „Junge Freiheit“ große Bedeutung, da diese für die intellektuelle Aufrüstung der Neuen Rechten besondere Dienste leistet. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass sich gerade jene Wissenschaftler, Politiker, Künstler und Personen der Öffentlichkeit für Interviews oder Artikel zur Verfügung stellen, welche der Neuen Rechten in der öffentlichen Wahrnehmung aber nicht unmittelbar zugerechnet, sondern eher im demokratischen Spektrum verortet werden. Interviews und Artikel solcher Personen verleihen diesen neurechten Blättern einen demokratischen und pluralistischen Anschein.<sup>95</sup>

### **Rechtspublizistik in der rechtlichen Grauzone**

Kennzeichnend für die Publikationen der Neuen Rechten scheint entsprechend zu sein, dass sich die Rechtspublizistik in der rechtlichen Grauzone bewegt. Die Ziele und Inhalte von Zeitungen und Zeitschriften der Neuen Rechten sind so allgemein formuliert, dass sich die Grenzen auf der rechten Seite des politischen Spektrums sich zu verwischen beginnen. Grund genug, sich zumindest mit den wichtigsten Publikationen in der Grauzone zwischen Rechtskonservatismus und Rechtsextremismus zu beschäftigen. Vor allem mit Hilfe von populären Intellektuellen ist es ihnen gelungen, Leserkreise zu erobern, die ihnen bisher

---

<sup>93</sup> Vgl. Meyer 2006, S. 83;  
Meyer 2006, S. 84ff;  
Rieker 2009, S. 21;  
Verfassungsschutz des Landes Nordrhein-Westfalen: <http://www.im.nrw.de/sch/doks/vs/breurge.pdf>  
(01.02.2010), S. 56;  
Decker / Lewandowski: <http://www1.bpb.de/themen/85B6F3,0,Populismus.html> (01.02.2010)

<sup>94</sup> Vgl. Rieker 2009, S. 21ff;  
Jaschke 1994, S. 150ff

<sup>95</sup> Vgl. Ralf Havertz 2008, S. 373ff

ablehnend oder zumindest reserviert gegenüberstanden.<sup>96</sup> Aufzuführen sind hier insbesondere folgende Presseorgane: Deutsche Stimme, National-Zeitung, Junge Freiheit, Ostpreußenblatt (Beilage in der „Preußischen Allgemeinen Zeitung“) und Unabhängige Nachrichten.<sup>97</sup>

Um die ideologische Entwicklung der Rechten zu analysieren, müssen sowohl offizielle (Partei- und Aktionsprogramme) als auch Äußerungen der Spitzenfunktionäre berücksichtigen. Weil die Neuen Rechten darauf abzielen, neben dem „harten Kern“ auch Wechselwähler aus der Mitte der Bevölkerung zu erreichen, pflegen sie eine Art „Double Speaking“. Letztere Strategie gilt es zu dekodieren. Insbesondere (rechts-)radikale Parteien neigen dazu, sich entsprechend zu tarnen: In der Bundesrepublik gibt es gemäß des Konzeptes der „wehrhaften Demokratie“ die Möglichkeit, eine Partei gerichtlich zu verbieten oder als extremistisch zu etikettieren. Umso wichtiger ist es, bei der Analyse rechtsextremistischer Inhalte zwischen programmatischem Schein und ideologischem Sein, zwischen Dichtung und Wahrheit, zu unterscheiden.<sup>98</sup>

Folgendes Beispiel (auf inhaltlich-ideologischer Ebene) soll die Brisanz der von den Rechten verfolgten „Double Speaking“-Strategie veranschaulichen.

<b>Offizielles Parteiprogramm</b> <b>„Nationaldemokratische Partei</b> <b>Deutschlands – Parteiprogramm 2009“</b>	<b>Inoffizielles Parteiprogramm</b> <b>„Hundert-Tage-Programm für eine</b> <b>Notstandsregierung“</b>
<p>„Ein grundlegender politischer Wandel muß die menschenfeindliche Integrationspolitik beenden sowie die deutsche Volkssubstanz erhalten. Das Recht aller Menschen auf eine lebenswerte Zukunft, das Recht der Völker auf Selbstbestimmung, auf kulturelle und nationale Identität, hat Vorrang vor bedingungslosem, einseitigem und kurzsichtigem Gewinnstreben. Den Angehörigen anderer Völker, die hier einen Arbeitsplatz auf Zeit innehaben, muß die Möglichkeit gegeben werden, ihre kulturelle und nationale Identität zu wahren. Dadurch ist ihnen</p>	<p>„1. Beendigung der Ausländerbeschäftigung.  2. Ausschluss ausländischer Arbeitnehmer aus der Arbeitslosenversicherung.  3. Pflicht zur Meldung aller von Ausländern besetzten Arbeitsplätze beim Arbeitsamt als freie Arbeitsplätze ...  4. Einstellungsverbot für ausländische und volksfremde Arbeitskräfte ...“ und  „2. Kündigung aller von Ausländern belegten Sozialwohnungen.  3. Ausweisung aller arbeitslos gewordenen Ausländer.</p>

<sup>96</sup> Vgl. Sarkowicz 1992, S. 93f

<sup>97</sup> Vgl. Havertz 2008, S. 373;  
Nandlinger: [http://www1.bpb.de/themen/I3IO24,0,NPD\\_ohne\\_Schminke.html](http://www1.bpb.de/themen/I3IO24,0,NPD_ohne_Schminke.html) (01.02.2010)

<sup>98</sup> Vgl. Bergsdorf 2007, S. 79f;  
Nandlinger, [http://www1.bpb.de/themen/I3IO24,0,NPD\\_ohne\\_Schminke.html](http://www1.bpb.de/themen/I3IO24,0,NPD_ohne_Schminke.html) (01.02.2010)

auch die Rückkehr in ihre Heimatländer zu erleichtern.“ <sup>99</sup>	4. Ausweisung aller zum Straf- und Sozialfall gewordenen Ausländer ... 10. Freiräumung aller Asylantenunterkünfte und Ausweisung aller Asylbewerber.“ <sup>100</sup>
---	---

Abb. 8: Gegenüberstellung von offiziellem und inoffiziellem Parteiprogramm der NPD

Quelle: Eigene Zusammenstellung

Ein anderes Beispiel (auf strukturell-institutioneller Ebene) präsentiert sich weiterhin aufschlussreich: Einerseits formuliert man auf der Internetseite der rechten Gruppierung „Pro Deutschland“, man stehe „zu den Werten der freiheitlich-demokratischen Grundordnung“ und erteile „jeder Form von politischem Extremismus eine scharfe Absage“. Andererseits waren zugehörige Aktivisten zuvor in eindeutig (im Sinne des Verfassungsschutzes) rechtsextremistischen Gruppen aktiv.<sup>101</sup>

Immer wieder präsentieren sich die Rechten als eigentliche Vorkämpfer für „wirkliche“ Demokratie. Ohne die extremistische Grundhaltung hervorzuheben, distanziert sich z.B. die „Nationaldemokratische Partei Deutschland“ gern von den gemäßigten Parteien und ist bemüht, besonders demokratisch zu erscheinen. In den entsprechenden Veröffentlichungen wimmelt es von pauschalen Verbalattacken gegen die „volks- und verfassungsfeindlichen Parteien“. Vor allem versteht es die Neue Rechte, sich in der Rolle des Opfers einer angeblich betriebenen „totalitären“ „Political Correctness“ in Szene zu setzen. Gegensätzliche Vorwürfe werden üblicherweise mit dem Hinweis gekontert, dass in Deutschland aktuell keine Demokratie existieren würde. Auch wenn die Rechten sich bemühen, einen demokratischen Eindruck zu hinterlassen: Schwerpunkt- und serienmäßig versucht sie, Diktaturen zu verklären und die freiheitliche Demokratie zu verunglimpfen. Der Erfolg rechtspopulistischer Akteure beruht nicht zuletzt auch darauf, dass es ihnen häufig gelingt, die gegen sie gerichtete Kritik und die gegen sie ergriffenen Maßnahmen bruchlos in die rechtspopulistische Weltdeutung zu integrieren und damit in ihrem Sinne zu nutzen.<sup>102</sup>

<sup>99</sup> NPD Parteizentrale: <http://www.npd.de/parteiprogramm> (01.03.2010)

<sup>100</sup> Fischer 2001, S. 44f

<sup>101</sup> Vgl. Decker 2004, o.S.

Geden: [http://www.swp-berlin.org/de/common/get\\_document.php?asset\\_id=4095](http://www.swp-berlin.org/de/common/get_document.php?asset_id=4095) (01.02.2010), S. 7

<sup>102</sup> Vgl. Bergsdorf 2007, S. 80ff;

Geden: [http://www.swp-berlin.org/de/common/get\\_document.php?asset\\_id=4095](http://www.swp-berlin.org/de/common/get_document.php?asset_id=4095) (01.02.2010), S. 6;  
Havertz 2008, S. 374

## Wirkung

Die neue strategische Ausrichtung der Neuen Rechten zeigt indessen durchaus ihre Wirkung.

Erstens: Die NPD als Parteiorgan ist die älteste rechtsextremistische Partei Deutschlands, aber sie ist auch die modernste. Erstens hat ihr Parteiprogramm die Ideen der Neuen Rechten aufgesogen. Mit völkischen Sozialismus-Konzepten kann sie über ihre alte Kernklientel hinaus attraktiv sein. Die NPD und ihre Weltanschauung mögen in den Parlamenten isoliert sein, in der Bevölkerung sind sie es nicht. Durch ihre „Graswurzelrevolution“ prägt sie schon heute die Lebenswelt eines Teiles der Bevölkerung mit. Für die Sozialisierung von Menschen und die dauerhafte Verankerung der Ideologie ist dieses viel wichtiger als Bundestagsmandate.<sup>103</sup> Nicht zuletzt konstatieren NPD-Spitzenfunktionäre: „... revolutionäre Überzeugungsarbeit schafft man allein dadurch, dass man in die Köpfe der breiten Masse des Volkes eindringt, dort die Ketten der Umerziehung sprengt und so den befreiten und wieder belebten Geist für die nationale und soziale Revolution mobilisiert ...“.<sup>104</sup> Nicht zuletzt der Verfassungsschutz weist darauf hin, dass die Neuen Rechten „ein trojanisches Pferd des Rechtsextremismus“ seien.<sup>105</sup> Durch die aktive Beteiligung mehrerer Wissenschaftler, Politiker, Künstler und Personen der Öffentlichkeit des – in der Öffentlichkeit wahrgenommenen – demokratischen Spektrums durch Beiträge in rechtspopulistischen Zeitungen und Zeitschriften begeben sich diese Personen in das Diffusionsfeld der Neuen Rechten und öffnen die gesellschaftliche Mitte symbolisch für das rechte Denken. Durch ihren Auftritt in neurechten Zusammenhängen machen sie die rechten Ideen und Publikationen für das breite Publikum salonfähig. Die eindrucksvolle Auflagenentwicklung der rechtsradikalen Wochenzeitung „Jungen Freiheit“ von ursprünglich 400 Stück bis inzwischen 17.995 verkaufte Exemplare (12.994 Abonnements, 2.571 Kiosk-Verkäufe, 2.430 Abonnements zum ermäßigten Preis) ist nur ein Beispiel für diese Entfaltung<sup>106</sup>. Eine Erosion der Abgrenzung zwischen demokratisch-konservativen und extremistisch-rechten Intellektuellen scheint – im Bereich der Publizistik – geglückt. Dabei gehört die systematische Aufweichung der Grenze zum demokratischen Spektrum zum strategischen Wirken der Neuen Rechten.<sup>107</sup>

---

<sup>103</sup> Vgl. Staud 2005, S. 14

<sup>104</sup> Nandlinger: [http://www1.bpb.de/themen/I3IO24,0,NPD\\_ohne\\_Schminke.html](http://www1.bpb.de/themen/I3IO24,0,NPD_ohne_Schminke.html) (01.02.2010)

<sup>105</sup> Vgl. Gabriele Nandlinger: Was ProKöln und ProNRW eint, [http://www1.bpb.de/themen/95JGA7,0,Rechtsdemokratisch\\_rechtspopulistisch\\_rechtsextrem.html](http://www1.bpb.de/themen/95JGA7,0,Rechtsdemokratisch_rechtspopulistisch_rechtsextrem.html) (01.02.2010)

<sup>106</sup> Vgl. Berliner Medien Vertrieb: <http://www.berlinermedienvertrieb.de/printmedien/objekte/junge-freiheit/auflage-jf.html> (01.02.2010)

<sup>107</sup> Vgl. Havertz 2008, S. 373ff



Zweitens: Die neue strategische Ausrichtung der Neuen Rechten zeigt jedoch auch Wirkung auf parlamentarischer Ebene. Im September 2004 zog die NPD mit 9,2 Prozent in den Landtag von Sachsen und im September 2006 mit 7,3 Prozent in den Landtag Mecklenburg-Vorpommern ein. Es spricht einiges dafür, dass die Neuen Rechten nur deswegen erfolgreich gewesen sind, weil sie in den Wahlkämpfen als soziale Protestpartei und nicht als rassistische Anti-System-Partei auftrat.<sup>108</sup>

Drittens: Klare Strategie der Neuen Rechten ist es, aktiv im – gemäß des Prinzips der Graswurzelrevolution – gesellschaftlichen Bereich mitzuwirken. Anvisiert sind beispielsweise personelle Verfestigungen wie die Besetzung von Bürgermeisterposten, Elternvertretungen sowie Schöffenpositionen und institutionelle Verankerungen wie der Aufbau von Schulungszentren, Kulturzentren und Jugendclubs.<sup>109</sup>

### **Ernste Gefahr oder nützliches Korrektiv**

Die dargestellten Effekte der neuen strategischen Ausrichtung der Neuen Rechten führen direkt zu der Frage, ob diese als ernste Gefahr oder nützliches Korrektiv zu verstehen ist.

Die Wirkungen der Neuen Rechten sind unter Demokratiegesichtspunkten problematisch. Einerseits artikulieren die Parteien ein Unbehagen am politischen Ist-Zustand, das auf berechtigten Gründen beruhen kann. Die etablierten Parteien werden dann gezwungen, die zuvor offenbar vernachlässigten Probleme anzugehen. Vor diesem Hintergrund könnte der (Rechts-)Populismus als (reines) Protestphänomen betrachtet werden, von dem auch positive Wirkungen ausgehen können. Selbstbewusste Demokratien bräuchten diesen daher eigentlich nicht zu fürchten. Andererseits bleibt der (Rechts-)Populismus ein schleichendes Gift. Indem er zu einer Banalisierung des politischen Diskurses führt, höhlt er – weitestgehend unbemerkt bzw. unbeachtet – die institutionellen und kulturellen Prinzipien aus, auf denen die heutige Demokratie beruht.<sup>110</sup>

So verbürgerlichte und radikalisierte sich die Neue Rechte in den letzten Jahren zunehmend. Darin liegt ihr eigentliches Gefährdungspotential.<sup>111</sup> „Die rechte Szene ist auf dem Weg in die Mitte der Gesellschaft. Das heißt nicht, dass sie demokratischer geworden wäre.“<sup>112</sup> Gefährlich wird die Neue Rechte, weil sie an einer „Faschisierung der ostdeutschen Provinz“

---

<sup>108</sup> Vgl. Röpke / Speit 2008, o.S.;  
Backes / Steglich 2007, S. 19f

<sup>109</sup> Vgl. Röpke / Speit 2008, o.S.;

<sup>110</sup> Vgl. Decker / Lewandowski: <http://www1.bpb.de/themen/85B6F3,0,Populismus.html>

<sup>111</sup> Vgl. Röpke / Speit 2008, o.S.,  
Stöss 2007, S. 151f

<sup>112</sup> Röpke / Speit 2008, o.S.

arbeitet und dort inzwischen durchaus gesellschaftlich verankert ist. Mancherorts in den neuen Ländern gelten Freiheiten und Grundrechte nur noch eingeschränkt. Wer beispielsweise Punk oder mit einer Afrikanerin verheiratet ist, der muss entweder sehr tapfer sein oder gehen. Gelingt es auf Dauer nicht, mit dieser Herausforderung fertig zu werden, dann könnte der Rechtspopulismus eine andere Qualität annehmen. Er könnte dann auch substanziell mitwirken an der Gestaltung der europäischen Gesellschaften, wie er jetzt bereits die Fortsetzung des europäischen Einigungswerkes zu behindern beginnt.<sup>113</sup>

### 3.3.8 Erklärungsansätze für Rechtsextremismus

Die Ursachen für rechtsextremistische Meinungsbildung sind überaus vielfältig geartet. Im Folgenden beziehen wir uns auf Richard Stöss. Er forscht seit Langem zum Rechtsextremismus und vertritt als Politikwissenschaftler eine nach Ansicht der Projektgruppe sehr schlüssige Argumentation. Des Weiteren wird er auch in einschlägiger Fachliteratur sehr häufig zitiert. Er geht von acht wesentlichen Erklärungsfaktoren für Rechtsextremismus aus:

#### 1) Der „autoritäre“ Charakter:

Dieser Ansatz geht davon aus, dass politischen Orientierungen Charakter- oder Persönlichkeitseigenschaften zugrunde liegen. Dieser Ansatz stammt aus der NS-Zeit. Menschen sollten schon frühzeitig so „erzogen“ werden, dass sie *„ein subjektives Bedürfnis nach autoritärer Herrschaft und Unterordnung haben“*.<sup>114</sup> Der autoritäre Charakter ist eine wichtige, aber nicht alleinige Voraussetzung; gesellschaftliche Rahmenbedingungen fördern ihn erst zutage.

#### 2) Unzufriedenheit mit dem sozialen Status:

Die Unzufriedenheit wird als Ergebnis der Diskrepanz zwischen Wunsch und Erfüllung gesehen. Ebendiese entsteht häufig in Verbindung mit drastischen ökonomischen oder gesellschaftspolitischen Veränderungen. Dies würde bedeuten, dass Rechtsextremismus als natürliche Begleiterscheinung industrialisierter Gesellschaften zu sehen ist. Gefühle von Benachteiligung und/oder Ausgrenzung fördern Vorurteile gegenüber Schwachen und Fremden und schreien nach Halt in Form von Gemeinschaft und Sicherheit, oftmals vertreten durch einen starken Führer.<sup>115</sup>

---

<sup>113</sup> Vgl. Staud 2005, o.S.;  
Pfaller: <http://library.fes.de/fulltext/id/01353.htm> (01.03.2010)

<sup>114</sup> Stöss 2007, S. 49

<sup>115</sup> Vgl. Ebd., S. 50f

### 3) Relative Deprivation:

Stöss beschreibt relative Deprivation als einen wesentlichen Bestandteil von Unzufriedenheit. Er meint damit vor Allem die Unzufriedenheit, bzw. das Gefühl der Benachteiligung gegenüber anderen, die sich durch andauernde Modernisierungsprozesse im ersten und zweiten Sektor (also der Landwirtschaft und Industrie) bei den betroffenen Berufsgruppen manifestiert. Die Erfahrung hat gezeigt, dass der Rechtsextremismus in Gefühlen von Zukunftsangst einen idealen Nährboden findet.<sup>116</sup>

### 4) Drohender Privilegienverlust:

Dieser betrifft, als Ausdehnung der Deprivationsthese, sämtliche Teile der Gesellschaft und begründet sich im sozialen Wandel, der Globalisierung. Stöss sieht im Zuge wachsender Migration die Gefahr, dass neues rechtes Gedankengut zu keimen droht.<sup>117</sup>

### 5) Individualisierung:

Schwindende soziale Kontakte führen zu Individualisierung: Menschen müssen ihre Probleme zunehmend allein lösen und sind demzufolge steigenden Belastungen ausgesetzt. Nach Stöss lässt die Individualisierung die Resistenz gegen rechtsextreme Erscheinungen mehr und mehr schwinden. Erfahrungen von Einsamkeit und Ohnmacht gegenüber der eigenen Lebenssituation lassen vor Allem junge Menschen nach neuen, starken Identitäten suchen.<sup>118</sup>

### 6) Flexibilisierung:

Die Flexibilisierungsthese entspricht der Individualisierungsthese der Jugendsoziologie auf Ebene der Wahlsoziologie. Infolge der gesellschaftlichen Entwicklung und der sozialen Differenzierung kam es zu einem Wandel von dauerhaften Allianzen zwischen Klassen und Parteien mit relativ festen Kernwählerschaften in der klassischen Industriegesellschaft (Konfliktlinie: Arbeiter-Unternehmer) hin zu rivalisierenden Parteien in der modernen Dienstleistungsgesellschaft, welche eher um die flexible Bevölkerungsmitte konkurrieren und die Kernwählerschaft vernachlässigen (Aufweichung der Konfliktlinie / Differenzierung der mehrperspektivischen Konflikte). Dieses führte zu einem beachtlichen Anteil von ungebundenen, vor allem aber unzufriedenen und stimmungsabhängigen Personen. Letztere sympathisieren insbesondere mit aufwieglerischen Populisten.<sup>119</sup>

### 7) Politische Unzufriedenheit:

---

<sup>116</sup> Vgl. Ebd., S. 52

<sup>117</sup> Vgl. Ebd., S. 53

<sup>118</sup> Vgl. Ebd., S. 53

<sup>119</sup> Vgl. Ebd., S. 54

Politisches Handeln verschärft oder dämpft soziale und ökonomische Problemlagen, welche wiederum die Ausbreitung von Rechtsextremismus begünstigen können. Politische Systeme müssen deshalb der Ablehnung von Demokratie entgegenwirken. Gelingt es der Politik nicht oder nur unzureichend die Bevölkerung hinsichtlich ihrer (nicht nur) materiellen Bedürfnisse zufrieden zu stellen, geht Vertrauen in politische Akteure verloren und Gefahr für die Demokratie droht.<sup>120</sup>

#### 8) Antidemokratische Diskurse in Medien und Politik:

Medien können „Feindbilder“ schüren und Massenmeinungen produzieren. Betrachtet man bspw. das Zeitungsangebot an einem Jenaer Bahnhof, so lassen sich auf den ersten Blick Zeitungen des rechten Flügels finden (z.B. Deutsche Stimme, Nationalzeitung,...). Dies zeigt, wie niedrigschwellig der Zugang zu eben diesen Medien ist. Aber auch massenwirksame Zeitungen, wie etwa Europas größte Tageszeitung<sup>121</sup>, die BILD – Zeitung mit einer Druckauflage von über 4 Millionen im dritten Quartal 2009<sup>122</sup>, zeigen in Abständen kritisch zu betrachtende Artikel: Schon Überschriften, wie *„Türke wegen Mordes an seiner Frau vor Gericht“*<sup>123</sup> oder *„22% aller Häftlinge sind Ausländer“*<sup>124</sup> begünstigen fremdenfeindliche Einstellungen und machen sie mitunter salonfähig.

Auch nutzen einige politische Akteure bisweilen aufkeimende rechtsextremistische Stimmungen um wieder Medienpräsenz und potenzielle Wählerstimmen zu erlangen.<sup>125</sup>

Zusammenfassend muss festgehalten werden, dass sich Rechtsextremismus nun nicht erst entwickelt, wenn alle der 8 Faktoren aufeinander treffen. Vielmehr erwachsen sie aus sich selbst und verbinden sich zu neuen Ursachenbündeln. Sie können also einzeln oder auch in Beziehung zu einander auftreten:

---

<sup>120</sup> Vgl. Ebd., S. 54f

<sup>121</sup> Vgl. BILD – Zeitung: <http://www.bild.de/BILD/corporate-site/ueber-bild-de/artikel-ueber-bild-de.html> (24.11.2009)

<sup>122</sup> Vgl. Informationsgesellschaft zur Feststellung der Verarbeitung von Werbeträgern e.V.: <http://daten.ivw.eu/index.php?menuid=1&u=&p=&detail=true> (24.11.2009)

<sup>123</sup> BILD – Zeitung: <http://www.bild.de/BILD/regional/hannover/dpa/2009/08/24/tuerke-wegen-mordes-an-seiner-frau-vor-gericht.html> (24.11.2009)

<sup>124</sup> BILD – Zeitung: <http://www.bild.de/BILD/news/vermishtes/2007/12/29/schlaeger-muenchen-0/hg-statistik.html> (24.11.09)

<sup>125</sup> Vgl. Stöss 2007, S. 55

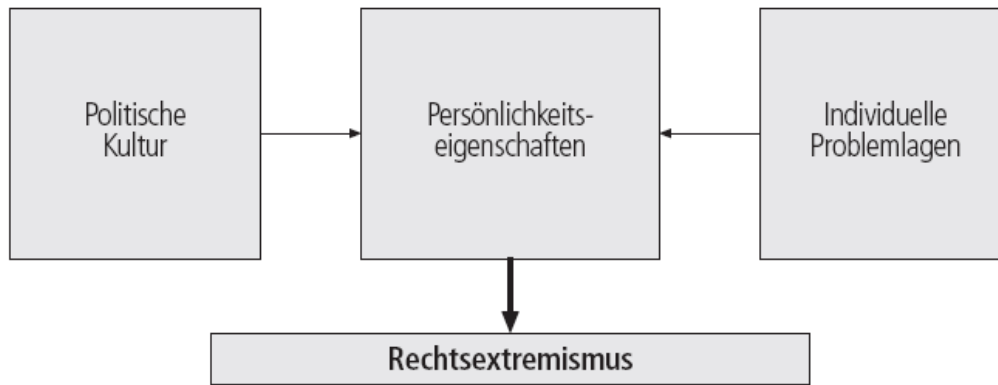


Abb. 9: Zusammenspiel der Erklärungsfaktoren

Quelle: Stöss 2007, S. 56

Schließlich kann jedoch folgendes festgestellt werden: „Eine umfassende Analyse des multikausalen und vielschichtigen Phänomens Rechtsextremismus, die aus der Perspektive mehrerer sozialwissenschaftlicher Disziplinen (z.B. Soziologie und Psychologie) erfolgen muss, ist nur schwer durchführbar und liegt – unter anderem mangels kosten- und zeitintensiver Grundlagenforschung – bis heute nicht vor.“<sup>126</sup>

### 3.3.9 Abgrenzung zum Begriff Linksextremismus

Häufig werden durch die Politik die Begriffe Rechts- und Linksextremismus zusammen verwendet, denen die normative Definition von Extremismus zugrunde liegt. Dieser Extremismusbegriff, als „Schnittmenge aller Extremismen“, ist kaum Gegenstand der Forschung.<sup>127</sup>

Linksextremisten streben eine sozialistische, kommunistische oder herrschaftsfreie Gesellschaft an. Ihr Handeln zielt in Richtung einer Systemüberwindung und sie verwenden eine vielfältig Aktionsform: öffentliche Kundgebungen und offene Agitation - Flugblätter, Plakataufrufe, periodische Schriften, elektronischen Kommunikationsmedien - ebenso wie die Beteiligung an Wahlen und Versuche der verdeckten Einflussnahme auf nicht extremistische Zusammenschlüsse. Einzelne linksextremistische Zusammenhänge sehen in der Anwendung von Gewalt einschließlich offen oder verdeckt begangener Straftaten wie Sachbeschädigungen, Massenmilitanz und auch Körperverletzungen einen Weg zur Durchsetzung ihrer politischen Ziele.<sup>128</sup>

<sup>126</sup> Verfassungsschutz des Landes Nordrhein-Westfalen 2003, S. 8

<sup>127</sup> Vgl. Neugebauer 2001 in Schubarth/Stöss 2001, S. 14f,

<sup>128</sup> Vgl. Verfassungsschutzbericht der Bundesregierung 2008

Nach Eckhard Jesse sehen die Linksextremisten „*in der kapitalistische Klassengesellschaft, die Wurzel allen Übels.*“<sup>129</sup> Die Ideologie des Linksextremismus (wie auch des Rechtsextremismus) wurzelt in der Französischen Revolution von 1789, wobei die radikale Linke anders als die bürgerlichen Demokraten, sich nicht auf die Demokratisierung der politischen Sphäre beschränken, sondern die Demokratisierung der ökonomische Sphäre forderten. Nur mit der Beseitigung von ungerechtfertigter Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse und durch die Gewährleistung von Freiheit und Gleichheit in der ökonomische Sphäre, sei Demokratie möglich. Der Kern des Sozialismus, „*liegt in der Neugestaltung der Wirtschaftsordnung durch Überwindung kapitalistischer Eigentums-Ausbeutungs- und Klassenverhältnisse zugunsten einer gesellschaftlich und rational gesteuerten und egalitär geordneten Ökonomie als Grundlage einer umfassend gedachten gesellschaftlichen und politischen Emanzipation.*“<sup>130</sup>

Die Unterscheidung zwischen den sozialistischen Linken und nationalistischen Rechten besteht darin, dass die Linke antikapitalistisch und die Rechte antidemokratisch ist.

In der Bundesrepublik Deutschland umfasst Ende 2008 das Spektrum der gewaltbereiten Linksextremisten in überwiegend anarchistisch orientierten Gruppierungen wie im Jahr zuvor rund 6.300 Personen, darunter bis zu 5.800 (2007: bis zu 5.800) Autonome. Der Verfassungsbericht Thüringen 2008 zählt im Freistaat zu den Gruppen der gewaltbereiten Autonomen 130 Personen. Die politisch motivierten Gewaltstraftaten im linken Bereich haben sich von 58 auf 56 verringert.<sup>131</sup>

### 3.4 Gegenstrategien – Pädagogische Praxis

#### 3.4.1 Entwicklungsaufgaben im Jugendalter nach Havighurst

Adoleszenz bezeichnet das Jugendalter, also die Lebensjahre zwischen 11 und 21 Jahren.<sup>132</sup> In dieser Zeit werden vom Jugendlichen bestimmte Entwicklungsaufgaben bewältigt. Dieses Konzept der Entwicklungsaufgaben beruht auf den Annahmen von Robert James Havighurst. Demnach verläuft das Leben als eine Abfolge von lebensabschnittspezifischen Problemen, welche durch das Individuum zu bewältigen sind.<sup>133</sup> Die jeweiligen Entwicklungsaufgaben werden als „*ein Bindeglied [...] im Spannungsfeld*

<sup>129</sup> Vgl. Zitiert von Neugebauer Ebd.

<sup>130</sup> Vgl. Schiller In Nohlen 1991, S 625

<sup>131</sup> Vgl. Verfassungsbericht Thüringen 2008, S 67

<sup>132</sup> Vgl. Joswig, Helga In: Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik: [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_aktuelles/a\\_kindliche\\_entwicklung/s\\_910.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_aktuelles/a_kindliche_entwicklung/s_910.html) (18.02.2010)

<sup>133</sup> Vgl. Stangl, Werner: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/PSYCHOLOGIEENTWICKLUNG/EntwicklungsaufgabeJugend.shtml> (22.02.1020)

zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Anforderungen“<sup>134</sup> verstanden. In ihrem Ergebnis sind sie durch Bewältigung (Erfolgsenerlebnis) und Versagen (Misserfolgsenerlebnis) gekennzeichnet. Letzteres zieht möglicherweise das Unverständnis der Gesellschaft nach sich und kann außerdem zu Schwierigkeiten bei der Bewältigung künftiger Entwicklungsaufgaben führen.<sup>135</sup>

Wie erfolgreich eine Entwicklungsaufgabe bewältigt werden kann, hängt in entscheidendem Maße von der sozialen Unterstützung, bereits erworbenen Kompetenzen, organischen Faktoren, etc. des Einzelnen ab. Je nach Ausprägung der Faktoren wird die Bewältigung erschwert bzw. unterstützt.<sup>136</sup>

Zu den Entwicklungsaufgaben, die Jugendliche zu erfüllen haben, gehören nach Hurrelmann u.a. (1985)<sup>137</sup> zum Beispiel:

- a) Intellektuelle und soziale Kompetenz: Eigenverantwortlichkeit bzgl. Schulabschluss und Berufswahl als Basis für Erwachsenenalter
- b) Entwicklung einer Geschlechterrolle, Aufbau von Beziehungen und Freundeskreisen
- c) Erarbeitung eines eigenen „Wert- und Normensystems und eines ethischen und politischen Bewusstseins“<sup>138</sup>
- d) Entwicklung eines eigenen Lebensstils

Es gibt verschiedene Schwerpunktsetzungen in der Formulierung der Entwicklungsaufgaben. Die gewählte von Hurrelmann u.a. bezieht sich konkret auf die Anforderungen, die Jugendliche in Industriegesellschaften zu bewältigen haben. Jedoch soll an dieser Stelle die allmähliche Loslösung des Jugendlichen vom Elternhaus<sup>139</sup> ergänzend genannt werden.

Nach und nach setzt sich der Heranwachsende auch eigene Ziele für seine Entwicklung. Diese weichen durchaus von den Erwartungen der Umwelt ab. Durch neue Kombinationen der einzelnen selbst gesetzten Entwicklungsaufgaben kommt es zu den unterschiedlichsten Persönlichkeits- bzw. Lebensentwürfen in der Adoleszenz.<sup>140</sup>

---

<sup>134</sup> Oerter / Montada 1998, S.326

<sup>135</sup> Vgl. Havighurst 1982 In: Oerter / Montada 1998, S.121 bzw. Stangl, Werner:: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/PSYCHOLOGIEENTWICKLUNG/EntwicklungsaufgabeJugend.shtml> (22.02.1020)

<sup>136</sup> Vgl. Stangl, Werner:: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/PSYCHOLOGIEENTWICKLUNG/EntwicklungsaufgabeJugend.shtml> (22.02.1020)

<sup>137</sup> Vgl. Ebd.

<sup>138</sup> Ebd.

<sup>139</sup> Vgl. Joswig, Helga In: Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik: [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_aktuelles/a\\_kindliche\\_entwicklung/s\\_910.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_aktuelles/a_kindliche_entwicklung/s_910.html) (18.02.2010)

<sup>140</sup> Vgl. Dreher / Oerter 1986 In: Oerter / Montada 1998, S.122

In ständiger Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt, also Peer-Groups, Familie, Schule und Sozialraum, entwickeln sich Jugendliche zu eigenständigen Persönlichkeiten mit eigenen Handlungsmustern. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben zeigt also, dass Jugendliche eine Vielzahl Aufgaben zu erledigen haben und bei deren Bewältigung unterschiedlichen Einflüssen unterliegen. Das Ergebnis der Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe ist entsprechend der individuellen Voraussetzungen nicht vorgeschrieben und dementsprechend je nach Person unterschiedlich geartet. Dies bedeutet auch, dass z.B. durch die Suche nach Anerkennung in Peer-Groups auch Einstellungen verinnerlicht werden, die unter anderen Umständen nicht gewachsen wären. Da sich aber im Jugendalter auch eigene Vorstellungen über Werte und Normen konkreter herausbilden und verfestigen, müssen in diesem Alter Maßnahmen erfolgen, die den Jugendlichen auf ihrem Weg zur Seite stehen.

### 3.4.2 Strategien gegen Rechtsextremismus

Wie bereits mehrmals erwähnt stellt Rechtsextremismus eine große Herausforderung für die Gesellschaft dar. Dementsprechend setzt man sich gewollt oder ungewollt mit rechtsextremistischen Ausprägungen und Erscheinungsformen in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen auseinander. Wie begegnet man diesem Problem und was können wir aus den verschiedenen Erfahrungen lernen? Wo sind Defizite zu erkennen und vor allem welche Gegenstrategien sind entwickelt worden? Wir skizzieren die Auseinandersetzungen und Erfahrungen mit dem Problem in Parlamenten und in den Medien. Ferner befassen wir uns mit den Erfahrungen von Aktionsprogrammen und Modelprojekten auf Bundesebene und versuchen die Situation in Thüringen zu beleuchten.

Der Umgang mit rechtsextremen Mandatsträgern auf parlamentarischer Ebene ist häufig durch eine opportunistische Parteipolitik und Machtkalkül gekennzeichnet<sup>141</sup>. Ein offensiver Umgang mit Rechtsextremen durch die etablierten Parteien in Parlament wurde in der Regel vermieden. Das Problem Rechtsextremismus wird entweder bagatellisiert oder dramatisiert.<sup>142</sup> Auch dem Bundestag gelingt keine angemessene Thematisierung des Rechtsextremismus. Die Auseinandersetzung mit dem Problem wird nach verschiedenen Studien und Untersuchungen als unangemessen und „*unterkomplex*“ eingestuft<sup>143</sup> und nicht selten wird das Thema zum Wahlkampf genutzt.

---

<sup>141</sup> Vgl. Rieker 2009, S. 18f

<sup>142</sup> Vgl. Butterwege In: Schubarth/Stöss 2001, S. 292

<sup>143</sup> Vgl. Rieker 2009, S. 19



Aber die Tatsache, dass extreme Rechte in Parlamenten sitzen, stellt die demokratischen Parteien vor die Frage der politischen Auseinandersetzung und nach der Suche des angemessenen politischen Umgangs mit deren Vertretern. Die meisten Reaktionen demokratischen Parlamentarier auf Mandatsträger der rechtsextremen Parteien verrieten jedoch Rat- und Hilflosigkeit. Die unterschiedlichen Strategien, die praktiziert wurden bzw. werden- von der Politik des Ignorierens und Ausgrenzens, der sachbezogenen Zusammenarbeit bis zur (selten) selbstbewussten Auseinandersetzung -, bringen ein grundsätzliches Dilemma mit sich: Werden sie ausgegrenzt, rutschen sie in die Opferrolle und gewinnen dadurch Sympathie, werden sie einbezogen, können sie auch wiederum durch populistische Äußerungen Sympathie und Zuspruch bei Teilen der Bevölkerung erzielen. Somit erwies sich die Auseinandersetzung mit dem parlamentsorientierten Rechtsextremismus als eine Zerreißprobe für die Demokratie, deren Tragweite nicht abzuschätzen ist. Deshalb ist die Entwicklung von angemessenen Umgangs- und Gegenstrategien notwendig. Diese setzt jedoch das Wissen über die rechtsextremen Akteure in Parlamenten und Kommunen sowie über deren Auftreten, Kommunikation und Ressourcen voraus. Auch die Frage nach den Adressaten der parlamentarischen Auseinandersetzung muss geklärt werden. Adressaten einer demokratischen Gegenstrategie sollten die potenzielle Wählerschaft und die Sympathisanten, nicht die Mandatsträger selbst sein. Danach stellt sich die Frage nach der angemessenen Strategie.<sup>144</sup> In diesem Zusammenhang hat Hafener zwei Strategievarianten formuliert (siehe Abbildung 10). Die „Strategie des Ignorierens und Ausgrenzens“ setzt einen fraktionsübergreifenden Grundkonsens voraus und zielt darauf hinaus, dass es nicht mehr unbedingt nötig ist, sich mit den Mandatsträgern der extremen Rechte auseinanderzusetzen, ihnen keine Mitsprachemöglichkeit zu geben, ihre Anträge prinzipiell abzulehnen oder in die Ausschüsse ohne Diskussion zu verwiesen, wo die Ablehnung erfolgen wird. Auch der persönliche Umgang wird vermieden. Dieser Versuch rechten Abgeordneten das Recht auf Informationen und Meinungsäußerung vorzuenthalten, erscheint in einer Demokratie als fragwürdig.

Die „Strategie des ideologischen Dechiffrierens und Entlarvens“ setzt eine aktive inhaltliche Auseinandersetzung mit den Themen der Rechten voraus mit dem Ziel „die ideologisch-populistischen Absichten, die (fehlende) inhaltliche Qualität und die möglichen Folgen rechtsextremer politischer Anforderung und Begründung“<sup>145</sup> zu dechiffrieren. Diese Strategie hat auch ihre Schwäche, zu mindestens sollte sie nicht nur auf das „Entlarven“ beschränkt werden. Es gibt kein Patentrezept. Nunmehr geht es darum, dass die demokratischen Parteien glaubhaft Antworten auf soziale Probleme geben, und „ihre Konzepte geeignet sind,

---

<sup>144</sup> Vgl. Hafener/Schönefelder 2007, S. 17 ff

<sup>145</sup> Ebd., S. 134ff

*Humanität, Menschenwürde, Frieden, demokratische Grundrechte und zwischenmenschliche Solidarität im 21. Jahrhundert zu bewahren“<sup>146</sup>.*

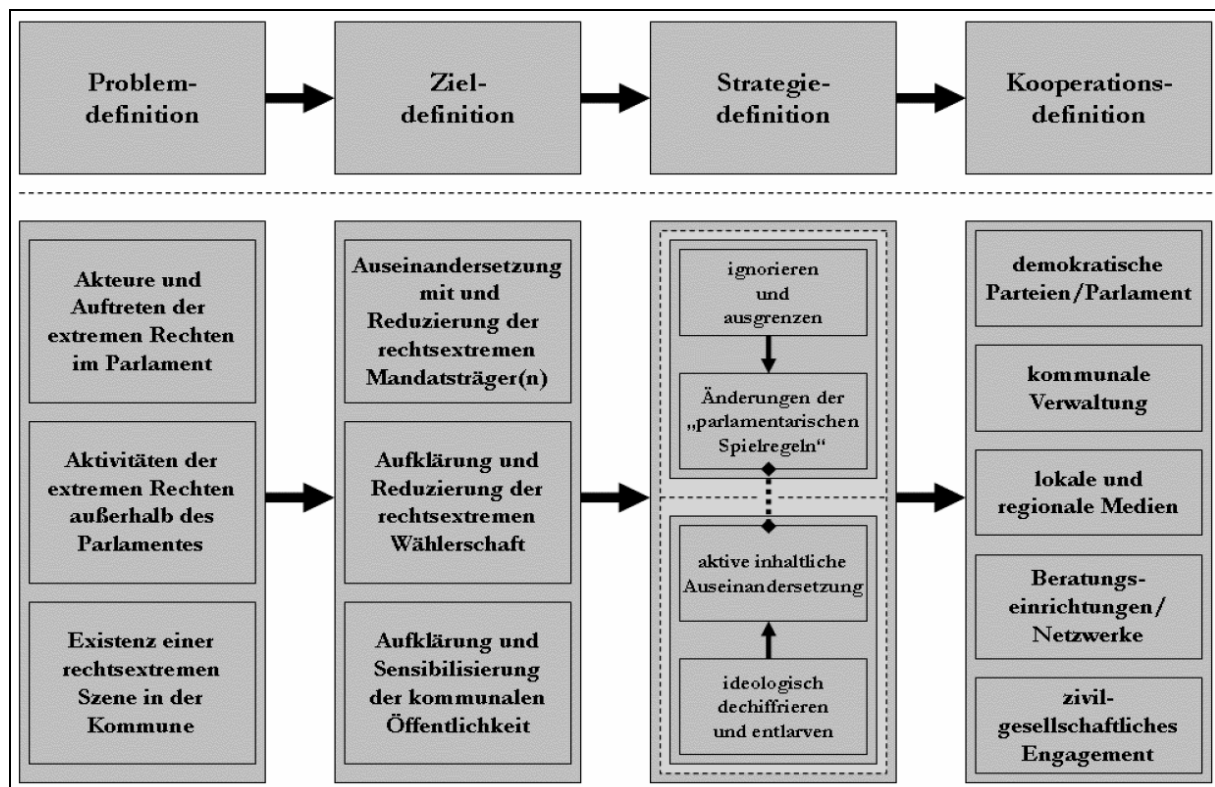


Abb. 10: Schema zur Entwicklung einer politischen Strategie gegen die extreme Rechte in Parlamenten und Kommunen  
Quelle: Hafenecker/Schönfelder, Politische Strategien gegen die extreme Rechte in Parlamenten

Dass die Medien einen großen Einfluss auf die Meinungsbildung der Bürger haben, ist unumstritten. Demzufolge ist der Umgang der Medien mit Rechtsextremismus eine wichtige Bedeutung beizumessen. Die Untersuchungen zur medialen Berichterstattung in diesem Zusammenhang sind unterschiedlich einzuschätzen.

Der Anspruch für gute Medienberichterstattung sollte darin bestehen, wahrheitsgetreu zu berichten und alle Seiten zu beleuchten. Reißerische und inszenatorische Berichterstattung kann nicht das Ziel seriöser Medienarbeit sein. Wie gehen die Medien mit dem Begriff Rechtsextremismus um und welche Probleme sind hierbei zu erkennen?

Begriffe wie Hoyerswerda, Solingen, Rostock und Mölln haben sich in das öffentliche Gedächtnis eingebrannt. Dies vor allem durch die starke mediale Berichterstattung über diese rechtsextremen Gewalttaten. Jedoch wurden dabei grobe Fehler gemacht. Zum einen wurde sehr viel Wert auf stark emotionalisierende Bilder gelegt. Bilder von brennenden

<sup>146</sup> Butterwege In: Schubarth/Stöss 2001, S. 298

Häusern, abtransportierten Särgen, Nazisymbolen, wie ein in den Sand aufgemaltes Hakenkreuz, verursachen den moralischen Aufschrei in der Bevölkerung. Dies trägt jedoch kaum zur Aufarbeitung dieser Ereignisse bei. Die Geschehnisse werden stark aufgebauscht, tagelang berichten die Reporter live vom Ort des Geschehens. Opfer und manchmal auch Täter kommen zu Wort, Politiker besuchen den Tatort und versichern, dass dies nur ein Einzelfall war. Deutschland ist für Ausländer noch immer sicher. Die Tat wird in den Medien Akt für Akt aufgearbeitet, Schauspiel für den Leser. Nach diesen drei bis vier Tagen kehrt für den Leser oder Zuschauer wieder Normalität ein. Die Täter werden gesucht, die Empörung wurde gezeigt, Fall abgeschlossen. Und in einem Jahr kommt vielleicht der nächste reißerische Bericht, von Kontinuität keine Spur. Jedoch ist genau dies der Schlüssel für eine der Sache gerechte Aufarbeitung. Wie organisieren sich diese Organisationen, welche Fürsprecher haben sie, wer sind die Geldgeber und wodurch bekommen sie immer wieder Zulauf? Solche Zusammenhänge müssen beleuchtet und ins öffentliche Gedächtnis gerückt werden. Die Bezeichnung als Einzeltaten fehlgeleiteter Jugendlicher würde der Gefahr keinesfalls gerecht und führt zu einer starken Verharmlosung. Genauso bringt das in den Mittelpunkt stellen der Gewalt zwar viele Einschaltquoten, ist aber im Kampf gegen den Rechtsextremismus kontraproduktiv. Sie zeigt den Tätern nämlich was sie erreicht haben und wie viel Schaden sie doch verursachen können. Da sind Nachahmungstäter vorprogrammiert.<sup>147</sup>

Ein weiteres wichtiges Medium heutzutage ist das Internet. Es gibt unzählige rechtsextremistische Sites. Diese stellen eine große Gefahr dar, da viele junge Jugendliche alles glauben, was sie im Internet finden. Das Gesetz hat dort nur einen geringen Spielraum. Die Seiten werden meist aus dem Ausland betrieben. Dann ist man auf das Verständnis des Providers angewiesen. Man kann ihn bitten die Seiten abzuschalten, dazu hat er jedoch keine rechtliche Verpflichtung. Ein Beispiel für diese rechtsextremistischen Seiten ist die Metapedia. Vom Design gleicht sie der bekannten Wikipedia. Jedoch enthält sie rechtsextremistische Inhalte, verharmlost NS-Verbrechen und zeigt die Angeklagten der Nürnberger Prozesse als „Opfer“.<sup>148</sup>

Man kann an die Medien nur appellieren, mit diesem Thema sensibel umzugehen, um den Schaden nicht noch zu vergrößern. Letztendlich sind viele Journalisten aber auch fachlich nicht gut genug mit dem Thema vertraut, um eine sachgemäße Berichterstattung zu bieten. Im Allgemeinen kann man davon ausgehen, dass bei den Medien ein aufgeklärter Umgang mit dem Problem meist verfehlt wird.

---

<sup>147</sup> Vgl. Butterwege 2001, In Schubarth/Stöss 2001, S. 304 ff;  
Rieker 2009, S.21f;  
Jaschke 2001 S. 146 ff  
<sup>148</sup> www.metapedia.org

Durch Aktionsprogramme und Modellprojekte bemüht sich die Bundesregierung dem Problem Rechtsextremismus entgegenzuwirken und Strategien dagegen zu entwickeln. Das 2001 aufgelegte bundesweite Aktionsprogramm „Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ mit seinen Teilprogrammen Civitas, Entimon und Xenos hat den Schwerpunkt zivilgesellschaftliche Infrastrukturen aufzubauen. Mit dem Programm erhofft man sich, zivilgesellschaftliches Engagement zu stärken. In seiner Laufzeit von 2001 bis 2006 investierte die Bundesregierung in der Modellförderung 192,44 Millionen Euro in 4.470 Maßnahmen <sup>149</sup> zur Aktivierung und Stärkung der Bürgergesellschaft und ihrer demokratischen Potentiale. Dabei entfielen auf Entimon etwa 65 Millionen Euro, auf Civitas rund 52 Millionen Euro und auf Xenos rund 75 Millionen Euro. XENOS standen mit den Ko-Finanzierungen aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF; 75 Millionen Euro) und von Bund, Ländern und Gemeinden (85 Millionen Euro) im Förderzeitraum 2000 bis 2006 insgesamt 160 Millionen Euro zur Verfügung. Koordiniert wurden die Teilprogramme Civitas und Entimon vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), Xenos von einer dem einstigen Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (BMWA), heute dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) zugeordneten ‚Nationalen Koordinierungsstelle‘. In der inhaltlichen Ausgestaltung des Programms kooperierten beide Bundesministerien. Seit 2001 wurden im Rahmen von Xenos etwa 250 Projekte gefördert. Die letzten Projekte sind Ende 2007 ausgelaufen. <sup>150</sup>

Die Wirksamkeit der gelaufenen Programme, insbesondere des Netzwerks der so genannten ‚Strukturprojekte‘, wurden auf politischer Ebene - begründet durch die kritischen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung - angezweifelt. Demzufolge forderte das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend ein neues und effizienteres Programm. Wilhelm Heitmeyer, Leiter des Instituts für Interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld, das seit 2002 für die Evaluation des Programms „Civitas“ verantwortlich war, widersprach diesem Standpunkt: „Keiner unserer Wissenschaftler hat irgendwo in unseren Evaluationsberichten vorgeschlagen, diese sogenannten "Strukturprojekte" nicht weiterzuführen. Natürlich gab es auch kritische Befunde – manchmal traten Projekte zu konfrontativ gegenüber potenziellen Mitstreitern in der Verwaltung oder der Bürgerschaft auf. Aber das war vor allem in der Anfangsphase, inzwischen haben sie dazugelernt und sich weiterentwickelt. Dort ist über Jahre Kompetenz gewachsen, und es wäre verheerend für den Kampf gegen Rechtsextremismus, wenn die verloren ginge. Wichtig dabei ist Kontinuität.“ Der Staatssekretär im Familienministerium, Hermann Kues, schrieb in einer Pressemitteilung, er sehe den Kampf gegen Rechtsextremismus als Daueraufgabe – dann bedarf es aber auch einer Dauerförderung, die

---

<sup>149</sup> BMFSFJ 2006  
<sup>150</sup> Ebd.

übrigens auch weiterhin von unabhängigen Instituten evaluiert werden muss.“<sup>151</sup> Schließlich gab die Bundesregierung dem massiven Widerstand gegen die Abschaffung der Strukturprojekte - Opferberatung, Mobile Beratungsteams und regionale Netzwerkstellen - nach und stellte zusätzlich fünf Millionen Euro zu deren Erhalt bereit. Insbesondere profitierten die Opferberatung und die Mobilen Beratungsteams von den im Jahr 2007 bereitgestellten Mitteln.

Die Fortsetzung von Maßnahmen gegen Rechtsextremismus wurde durch die Große Koalition bereits 2005 als notwendig erachtet. Allerdings wurden in der Diskussion um das laufende Aktionsprogramm neue Akzente gesetzt. Zuerst wurde die Fortsetzung der laufenden Programme aufgrund ihres Modellcharakters problematisiert. Modellprojekte des Bundes seien zeitlich befristet und dürften über die Modellprojekt-Laufzeit hinaus nicht zur Bearbeitung von Regelbedarfen genutzt werden. Ferner erschwerte die inhaltliche Diskussion die politische Entscheidung. Durch die Unionsparteien wurden Überlegungen lauter auch Linksextremismus und radikalislamischen Fundamentalismus mit denselben Fördergeldern zu bekämpfen, was sicherlich integrationspolitisch das falsche Signal gewesen wäre.

Zum 01.07.2007 initiierte das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) das neue Bundesprogramm "kompetent. für Demokratie - Beratungsnetzwerke gegen Rechtsextremismus". Das neue Programm setzt bei der Unterstützung und Beratung vor Ort in Konfliktsituationen mit rechtsextremistischen, fremdenfeindlichen oder antisemitischen Hintergrund an. Es ist ein auf Intervention angelegtes Konzept und stellt somit eine Ergänzung zu dem präventiv angelegten Programm "Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie - gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus" dar.

Um die Beratung und Unterstützung zu organisieren, wurde in jedem Bundesland eine Landeskoordinierungsstelle bzw. eine Erstkontaktstelle (in Thüringen: KonKReTh) eingerichtet. Hier werden Informationen über die im Land vorhandenen Einrichtungen, Fachkräfte und ihre Kompetenzen gebündelt.

Die Kontaktstelle steuert und verknüpft diese Ressourcen und Hilfsangebote zu einem Beratungsnetzwerk. Tritt ein Konflikt mit rechtsextremem Hintergrund auf, können sich Opfer, Ratsuchende und kommunale Ansprechpartnerinnen und -partner direkt an die Landeskoordinierungsstelle oder an die Erstkontaktstelle des Bundeslandes wenden. Aus dem Pool von Expertinnen und Experten des Beratungsnetzwerks wird dann ein Mobiles Interventionsteam gebildet. Es hilft nicht nur schnell und unmittelbar vor Ort bei der Lösung

---

<sup>151</sup> Spiegel Online, 26.09.2006

von Problemen, sondern sucht auch nach dauerhaften Auswegen. Die aktuelle Programmphase endet 2010 und wird mit fünf Millionen Euro jährlich finanziert. Für die Begleitung und Organisation fördert das BMFSFJ eine Zentralstelle in der Stiftung Demokratische Jugend.<sup>152</sup>

Der Rechtsextremismus ist keineswegs eine gesellschaftliche Randerscheinung. Der moderne Rechtsextremismus in Deutschland organisiert sich vielmehr bewegungsförmig inmitten unserer Gesellschaft<sup>153</sup>. Demzufolge ist Rechtsextremismus nicht durch Aktionsprogramme zu bewältigen. Dafür ist eine integrierende Strategie notwendig, die alle gesellschaftliche Kräfte zusammenbündelt: Die Zivilgesellschaft, den Staat und die Wirtschaft.<sup>154</sup> Hierfür erscheint eine Bestandaufnahme der Lösungsstrategien, die in Modellprogrammen erprobt wurden und als bewährt gelten, als sinnvoll. Somit kann der noch bestehende Bedarf aufgedeckt und unnötige Konkurrenz vermieden werden. Zunächst geht's aber darum, die bewährten Strategien in die Regularbeit von Staat, Ländern und Kommunen aufzunehmen.

Folgen wir dieser Überlegung, sollten für den Bereich der politischen Bildung sowohl die Regularbeit der Bundes- und Landeszentralen für politische Bildung als auch die Angebote anderer Träger berücksichtigt werden. Der Augenmerk gilt auch der Zielgruppe: Die bisherige Bundesprogramme waren hauptsächlich auf die Zielgruppe Jugendliche ausgerichtet. Erwachsene und ältere Menschen wurden nicht oder nicht ausreichend in die Konzeption eingebunden. Eine Möglichkeit bieten hierfür Modellprojekte der innovativen Seniorenarbeit.

Ältere Menschen können sich mit ihren Erfahrungen und Kompetenzen daran beteiligen, lokale Initiativen auf den Weg zu bringen und bestehende Strukturen vor Ort wie Seniorenbüros können eine koordinierende Funktion annehmen. Auch für die politische Bildung werden ältere Menschen als Zielgruppe an Bedeutung gewinnen. Seniorenbeiräte in Mecklenburg-Vorpommern setzen sich derzeit mit der Frage auseinander, wie sie mit Vertreter/innen der NPD umgehen.<sup>155</sup>

Die pädagogische Arbeit mit potentiellen Rechtsextremen stellt durch ihre verschiedenen Ansätze - Politische Bildung, Gedenkstättenarbeit, interkulturelle Ansätze sowie in Erlebens- und Abenteuerpädagogik und schließlich in Kommunikations- und Konfliktlösungs- bzw.

---

<sup>152</sup> Vgl. Bundesprogramm: kompetent. für Demokratie - Beratungsnetzwerke gegen Rechtsextremismus  
<http://www.jugendstiftung.org/foerderung/beratungsnetzwerke/index.html>

<sup>153</sup> Vgl. Klein 1995, S. 17

<sup>154</sup> Vgl. Ebd. S. 44

<sup>155</sup> Ebd. S. 45

Antigewalttrainings - noch keine adäquate Strategie dar. Nunmehr müssen der persönliche Bezug zur Thematik und die biografischen Hintergründe mit einbezogen werden. Auch die Auseinandersetzung mit politischen Inhalten und Weltanschauungen muss gestärkt werden.<sup>156</sup>

Ein sensibler Bereich stellt die Kinder- und Jugendarbeit dar und das nicht nur in strukturschwachen Regionen. Der Kampf um eine professionelle und qualifizierte offene Jugendarbeit muss in vielen Kommunen stattfinden. Vielerorts müssen sich professionelle Kräfte bestenfalls mit unzureichend qualifizierter Unterstützung (oftmals im Rahmen von ‚Ein-Euro-Jobs‘) behaupten. Die personelle Fluktuation ist beträchtlich, wobei die Kontinuität eine Voraussetzung für die auf Vertrauen basierende Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist. Die Civitas-Begleitforschung wies daraufhin, dass die Strukturprojekte Mobile Beratungsteams und Netzwerkstellen über ihre Bemühungen, Defizite in der Regelförderung vor Ort zu kompensieren, ihren ursprünglichen Projektzielen hinterherliefen.

Nicht zuletzt muss die zentrale Rolle der Familie bei der Vermittlung demokratischer Werte und ziviler Orientierungen bedacht werden. Demnach sind Erziehungsberatung und Präventionsangebote für Eltern, deren Kinder in rechtsradikale Subkulturen abgleiten, notwendig. Diese Angebote sind nach wie vor zu selten. In diesem Bereich wären auch die Lokalen Bündnisse für Familie ein Partner, mit denen man kooperieren könnte.

Auf kommunaler Ebene erscheint es sinnvoll Bildungsangebote für Bürgermeister und Gemeinderäte anzubieten, um sie in rechtlichen und administrativen Fragen in der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus zu schulen. Überdies sollte die interkulturelle Öffnung der Verwaltung und Regeldienste forciert werden sowie Sensibilisierungsprogramme für die Polizei, die Rechtsprechung und den Justizvollzug aber auch für den mit Integrationsfragen befassten Behörden angeboten werden: Diskriminierungserfahrungen machen die Betroffenen auch hier.

Bei der Zuwanderungs- und Integrationspolitik ist auch Bedarf anzumelden: Es mangelt oft an Fachkräften und in vielen Orten sind Flüchtlings- und/oder Migrantenberatung entweder nicht vorhanden oder unzureichend vertreten. Aber positive Signale kommen aus der Integrationspolitik der Bundesregierung, allmählich wird diese als ein gesamtgesellschaftlicher Lernprozess, der in Kooperation mit den Migranten vorangetrieben werden muss, gesehen. Die Einbeziehung der Migrantenorganisationen in diesen Prozess kann z.B. durch eine integrierende Förderpolitik für zivilgesellschaftliche Strukturbildung

---

<sup>156</sup> Rieker 2009 S. 52ff

angeregt werden, indem wie in Berlin, Mittel für interkulturelle Projekte nur noch an Trägertandems vergeben werden, in denen eine Migrant/innenorganisation vertreten ist. Auch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge – BAMF hat Modellprojekte mit diesem Ansatz für 2010 angestoßen.<sup>157</sup>

Soziale Inklusion ist eine Grundvoraussetzung für Lebensqualität im Sozialraum und erhöht zudem die Standortattraktivität. So sollten auch Prozesse der zivilgesellschaftlichen Strukturbildung bei der Stadtentwicklung und regionalen Entwicklung mitberücksichtigt werden. Erfahrungen mit der Bürgerbeteiligung gibt es seitens des Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung BMVBS mit dem Programm „Soziale Stadt „Die Gewinnung der Akteure im sozialräumlichen Kontext, wie die ortsansässiger Vereine und Gruppierungen, für eine zivilgesellschaftliche Strategie der Demokratieentwicklung und gegen Rechtsextremismus kann durch die Förderpolitik angeregt werden.

In Thüringen wurden 2002-2007 Netzwerkstellen in Jena, im Kyffhäuserkreis, in Weimar, im Saale-Holzland-Kreis und im Altenburger Land durch das Bundesprogramm Civitas gefördert.

Außerdem förderte das Programm die Opferberatungsstelle ABAD sowie die Mobilen Beratungsteams. Ab 2003/2004 erhielt ABAD keine Förderung mehr. 2004 übernahm THO – Thüringer Hilfsdienst für Opfer rechtsextremer Gewalt - die Beratung für Opfer rechtsextremer Gewalt in Thüringen und wird seit Juli 2007 vom Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit im Rahmen des Bundesprogramms "kompetent. für Demokratie - Beratungsnetzwerke gegen Rechtsextremismus" gefördert. Die genannten Strukturen wurden (2001-2007) teilweise ideell durch das Land Thüringen unterstützt, eine finanzielle Förderung erfolgt aber nicht. Die Regierung des Freistaates sowohl unter Ministerpräsident Vogel als auch unter Ministerpräsident Dieter Althaus hat das Problem „Rechtsextremismus“ stets und hartnäckig geleugnet.

Thüringen war das einzige „neue Bundesland“, das kein Landesprogramm gegen Rechtsextremismus eingerichtet hat. Mit der neuen Landesregierung erhält der Freistaat 2010 als letztes Bundesland im Osten ein Landesprogramm gegen Rechtsextremismus<sup>158</sup>. Als Anlass für ein „Landesprogramm gegen Rechtsextremismus“ wird der dauerhaft hohe Anteil der Thüringer mit rechtsextremer Einstellung, die gestiegene Anzahl rechtsextremer Straf- und Gewalttaten und der erstmalige ernstzunehmende Versuch rechtsextremer Parteien, in kommunale Parlamente und in den Landtag einzuziehen, angegeben.

---

<sup>157</sup>Vgl. BAMF 2009, <http://www.bamf.de/>

<sup>158</sup> Vgl. <http://www.mut-gegen-rechte-gewalt.de/debatte/kommentare/landesprogramm-thueringen/>



Das „Landesprogramm gegen Rechtsextremismus“ sieht vor eine Analyse des Problems in Thüringen den konkreten Maßnahmen voranzustellen. Alle Facetten, von der Einstellungsebene, bis hin zu Organisationen und Handlungen werden dargestellt und bewertet. Die Notwendigkeit der sachlichen Situationsbeschreibung wurde dadurch begründet, dass „nur auf dieser Grundlage passgenaue und wirksame Handlungsempfehlungen entwickelt werden können“.<sup>159</sup>

Konkrete Maßnahmen sind in den Bereichen der Prävention, Repression und der Einbeziehung der Zivilgesellschaft vorgesehen. Prävention wird als „gesamtgesellschaftliche Aufgabe ohne Beschränkungen auf Altersgruppe oder Milieus“ beschrieben. Die außerschulische Jugendbildung/-sozialarbeit wird ausdrücklich mit in das Konzept einbezogen. Auch die erwachsenenbezogene Prävention spielt dabei eine wichtige Rolle.

Als Beispielmaßnahmen aus dem Bereich Prävention wurden genannt:

- Entwicklung eines Gesamtkonzeptes zur Förderung von Demokratie, Toleranz und Partizipation an Thüringer Schulen;
- Erweiterung und Neugewichtung des Qualifizierungsangebotes für Pädagogen/Pädagoginnen aller Einrichtungen zum Thema „Integration-Diskriminierung-Rassismus-Vorurteile-Menschenrechte-Demokratie-Toleranz“
- Einrichtung eines Lehrstuhls für Rechtsextremismusforschung an einer Thüringer Hochschule

Auch der Bereich der Repression soll durch konkrete Maßnahmen verbessert werden. Hierbei wird für eine enge Abstimmung der einzelnen Bereiche sowie für eine breite gesellschaftliche Vermittlung plädiert. Darüber hinaus einigten sich die Fraktionen auf die Forderung nach einem Verbot der NPD. Beispiele der Maßnahmen:

- Einrichtung von Schwerpunktstaatsanwaltschaften als Beitrag zu Verfahrensbeschleunigung und konsequenten Strafverfolgung
- Repressionsdruck der Polizei soll durch eine Verstärkung der Kontrollintensität erhöht werden
- Bildung von Einheiten gegen Rechtsextremismus zur Steigerung des Verfolgungsdruckes und zur Verbesserung der Gefahrenprognose

Die Stärkung der zivilgesellschaftlichen Akteure und die Vernetzung vorhandener Einrichtungen und Projekte sowie die regionale Verankerung der mobilen Beratung und der Opferberatung werden angestrebt. Folgende Maßnahmen sind vorgesehen:

---

<sup>159</sup> Vgl. Landesprogramm gegen Rechtsextremismus – Kurzfassung, <http://www.die-linke-thl.de/themen/texte/kurzfassung-landesprogramm.pdf>

- Einrichtung von „Regionalzentren für Demokratie“, bestehend aus Teams der mobilen Beratung und der Opferberatung
- Auftrag „Demokratie auf dem Land“ wird der besonderen Problemlage im ländlichen Bereich gerecht;
- „Dokumentationszentrum für Menschen-, Grundrechte und Demokratie“ als Plattform für die Öffentlichkeitsarbeit und zur Vernetzung lokaler Bündnisse

### 3.5 Prävention vor Repression

Ebenso vielfältig wie das Phänomen Rechtsextremismus müssen die gegensteuernden Maßnahmen sein. Für eine Erziehung für Demokratie und Toleranz gegen Extremismus und Gewalt kann es deshalb auch kein Patentrezept oder eine eindimensionale Strategie geben. Erforderlich sind vielmehr Konzepte, die auf verschiedenen Ebenen ansetzen und die verschiedenen Zielgruppen einbeziehen. Pädagogische Strategien können dabei nur ein Element einer vielschichtigen gesamtgesellschaftlichen Gesamtstrategie sein. Um Synergieeffekte zu erzielen, sollten geeignete Strategien nicht nebeneinander existieren, sondern aufeinander abgestimmt werden.<sup>160</sup>

Wichtiger als Repression ist dabei Prävention – beispielsweise durch Bildung, Aufklärung und gesellschaftliche Ausgrenzung extremistischer Positionen (wohlgemerkt nicht der Menschen).<sup>161</sup>

Das aus dem Lateinischen stammende Wort *praevenire*, übersetzt in den umgangssprachlichen Gebrauch, bedeutet soviel wie Verhüten bzw. Zuvorkommen.<sup>162</sup> In öffentlichen Debatten tritt das Wort Prävention meist in Begleitung des Begriffes „Eigenverantwortung“ in Erscheinung.

Dabei wird dem Individuum eine maximale Gestaltungskompetenz zugeschrieben, was transferiert in den Alltag bedeutet, dass der Mensch Alleinverantwortlicher für sein Wohlergehen in psychischer und physischer Hinsicht ist.<sup>163</sup>

In der vorliegenden Arbeit möchten sich die Autorinnen einer ähnlich komplexen Definition bedienen, um kein unpräzises Präventionsverständnis herbeizuführen. In den

<sup>160</sup> Vgl. <http://www.im.nrw.de/sch/doks/vs/breurge.pdf>; S. 37f; Wilfried Schubarth, S. 254

<sup>161</sup> Vgl. <http://www.im.nrw.de/sch/doks/vs/breurge.pdf>; S. 38

<sup>162</sup> Vgl. Wapedia: <http://wapedia.mobi/de/Special:Search?search=Pr%C3%A4vention&skl=Los&searchtype> (26.11.2009)

<sup>163</sup> Vgl. Killias: <http://www.praeventionstag.de/html/GetDokumentation.cms?XID=97> (26.11.2009)

nachstehenden Ausführungen wird die Prävention synonym mit der Vermeidung von unerwünschten Entwicklungen und Ereignissen verwandt. Dabei wird auch hier, wie in gängigen Definitionen, zwischen General- und Spezialprävention sowie primärer, sekundärer und tertiärer Prävention differenziert.<sup>164</sup> Diese Begrifflichkeiten zeigen u.a. einen Einblick in die Vielfältigkeit von Prävention und deren beteiligten Akteuren und beschreiben parallel Maßnahmen, die zu verschiedenen Zeitpunkten ansetzen, wenn sich „Unerwünschtes“ entwickelt. Die Begriffe primär, sekundär und tertiär finden ihren Ursprung in der Gesundheitsvorsorge. Diese Abstrakta werden heute nicht mehr ausschließlich der Medizin zugeschrieben, die diese i.V.m. der Vermeidung von chronischen Krankheiten verwendet. Auch die Sozialpädagogik und andere Professionen bedienen sich der Definitionen, um Phänomene auf ihren Gebieten präziser abbilden zu können. Demnach zielt die Primärprävention im Kontext mit Rechtsextremismus auf zielgruppenspezifische Angebote. Dieselben sollen radikalen Orientierungs- und Handlungsmustern im Vorfeld entgegen wirken. Die Sekundärprävention richtet sich im Besonderen an gefährdete Zielgruppen, in welchen im Vorfeld Auffälligkeiten bestanden und ist bemüht bei ersten Anzeichen rechtsextremer Tendenzen deren weitere Entwicklung zu stoppen. Gleichfalls agiert die Tertiärprävention auch noch nach Eintritt der unerwünschten Entwicklung bzw. Ereignisse.<sup>165</sup>

An dieser Stelle muss eingefügt werden, dass sich seit den frühen 1990er Jahren die Aufmerksamkeit in Zusammenhang mit Rechtsextremismus fast ausschließlich auf aktionistische Gruppen im Jugendalter konzentriert. Diese zwar oft bemängelte Sichtweise, zeigt ihre Auswirkung hauptsächlich darin, dass zur Vermeidung, und der damit einhergehenden Prävention von Rechtsextremismus, die Pädagogik zur Verantwortung gezogen wird. Unter dieser Prämisse bildeten sich differenzierte pädagogische Angebote, Maßnahmen und Projekte gegen Rechtsextremismus heraus. Eine hinreichende Primärprävention scheint dennoch problematisch. In Deutschland existieren bisweilen wenig explizite Ansätze, die bereits im Kindesalter anwendbar sind.<sup>166</sup> Überforderungstendenzen bei Erziehern, Lehrern und Eltern bei der Umsetzung von Angeboten sozialen und politische Lernens oder spezifische Präventionsmaßnahmen gegen Rechtsextremismus müssen parallel in den Fokus einbezogen werden. Hierbei sollten sich Experten und Laien, auf dem Gebiet der Toleranzerziehung, auf den Charakter der Prävention besinnen und diesen als eine präventive Logik verstehen. Von Priorität ist es, eine konkretisierte Unterscheidung von normalen Verhaltensweisen einerseits und abweichenden Handlungen und Lebensweisen andererseits zu treffen. Auf dem Gebiet der Prävention und Intervention gegen rechtsextreme Einstellungen scheint es daher sinnvoll, die Termini in ihrer eigentlichen

---

<sup>164</sup> Vgl. Hafen (2005), S. 30ff.

<sup>165</sup> Vgl. Rieker (2009), S. 12-13

<sup>166</sup> Vgl. Rieker (2009), S. 23 ff.

Bedeutung zu kontextualisieren. Eine präventive Logik ausschließliche auf die Basis von Wahrscheinlichkeitsprognosen und dem Vorwurf - dass Prävention ein auf das Subjekt bezogenes Risiko lediglich ein vermutetes Risiko darstellt - zu legen, scheint unter erläuterten Hintergrund unterkomplex.<sup>167</sup> Die pädagogische Arbeit mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen hat in Deutschland durchaus Entwicklungsbedarf. Anregungspotential könnte ein gezielter Blick ins europäische Ausland bieten, in denen Rassismus und Antisemitismus unter anderen Bedingungen entwickelt und mitunter eine andere Differenzierungslogik beinhalten. In der vorliegenden Ausarbeitung wird an späterer Stelle eine Palette von Möglichkeiten mit inhärentem Empfehlungscharakter geliefert mit dem Ziel, praktikable Anregungen für die Fachpraxis auszuweisen.<sup>168</sup>

### **3.6 Bildung und Erziehung**

Alle Bereiche pädagogischen Handelns sind prozessual angelegt und verändern sich über die Zeit bzw. im Lebenslauf. Grundfragen in diesem Zusammenhang sind vor allem:

- Wie ist das Verhältnis von Individualität und Gesellschaftlichkeit der Menschen?
- Wie viel Eigensinn verträgt Gesellschaf, wie viel Gesellschaftlichkeit verlangt sie?
- Wie werden Individuen zu Mitgliedern sozialer Gruppen und der Gesellschaft?<sup>169</sup>

Sozialisation bezeichnet die Gesamtheit aller durch die Gesellschaft vermittelter Lernprozesse, in denen das Individuum in dieser sozial handlungsfähig wird. Somit handelt es sich um einen lebenslangen Prozess. Dabei werden einerseits alle intendierten und andererseits alle nicht intendierten Vorgänge bzw. Maßnahmen des gesellschaftlichen „Aufwachsens“ eingeschlossen. Hervorzuheben ist, dass Sozialisation als Doppelstruktur fungiert: Sozialisation bedeutet zum einen die „Vergesellschaftung des Menschen“ im Sinne der Übernahme und Internalisierung von soziokulturellen Werten, Verhaltensweisen und sozialen Rollen. Sozialisation beinhaltet zum anderen auch die „Personalisation des Menschen“ im Sinne einer individuellen Auseinandersetzung mit den Angeboten und Einflüssen der Gesellschaft vor dem Hintergrund der jeweiligen Persönlichkeit, Fähigkeiten und Interessen. Sozialisationsprozesse bewirken demnach, dass im sozialen Zusammenleben Handlungsbezüge und Handlungsorientierungen entstehen, auf die sich Individuen in ihrem sozialen Handeln beziehen. Daraus ergibt sich auch die Tendenz von Individuen, sich entsprechend den jeweils geltenden Normen, Werten und Werturteilen der Gesellschaft zu verhalten. Sozialisationsprozesse können sich dementsprechend in ihrer inhaltlichen Prägung voneinander unterscheiden, je nachdem wie sich Individuen sozial

---

<sup>167</sup> Vgl. Behnisch (2007), S. 52

<sup>168</sup> Vgl. Rieker (2009), S. 23 ff

<sup>169</sup> Vgl. Hörner / Drinck / Jobst 2008, o.S.

binden und wie sie in sozialen Bezugsgruppen integriert sind. Man unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen primärer und sekundärer Sozialisation. Die primäre Sozialisation fokussiert die Entwicklung der Fundamente für die noch ausstehende Einpassung des Menschen in die Umwelt. Damit wird eine Grundausrüstung an Lebens- und Weltwissen vermittelt, die ein Mensch für ein „Fußfassen“ in seiner Umgebung braucht. Sind mit der primären Sozialisation die Grundlagen für die Einpassung des Menschen in seine Welt gelegt, steht er vor der Aufgabe, sein Leben konkret zu gestalten. Diese Aufgabe – die sekundäre Sozialisation – muss er in Auseinandersetzung mit einer Welt aufnehmen, die außerhalb des Rahmens des primären Sozialisationsumfeldes liegt. In komplexen, arbeitsteiligen Gesellschaften ist die Welt in eine Vielzahl von miteinander verzahnten und verschachtelten Subwelten aufgefächert, deren jede durch ganz spezifische Anforderungen sowie spezielles Wissen und Können geprägt ist. Diese Subwelten, die mit der sekundären Sozialisation internalisiert werden, sind partielle Wirklichkeiten im Kontrast zur „Grundwelt“, die man in der primären Sozialisation „erfasst“. <sup>170</sup>

Erziehung ist die mehr oder weniger zielgerichtete und absichtsvolle Etablierung erwünschter Verhaltensweisen, Werte und Normen – insbesondere bei Kindern und Jugendlichen – und die Heranführung an das Leben und das Überleben in einer Gesellschaft. Damit ist Erziehung an bestimmte, vorher festgelegte, Erziehungsziele gebunden. Dieses beinhaltet auch die Erziehung zur Mündigkeit und Selbstbestimmung. Es geht im Wesentlichen um das Einwirken auf ein Individuum mit dem Ziel, dieses einerseits an überindividuelle Standards anzupassen und andererseits – gewissermaßen gegenläufig – dieses zu und in seiner Individualität zu ermuntern und deren gewünschten Seiten zur Blüte zu bringen. Allerdings ist dieser Erziehungsbegriff hierarchisch definiert, indem beteiligte Personen Erzieher und Zöglinge sind. Erziehung ist eine Teilmenge bzw. ein Aspekt von Sozialisation und begleitet Sozialisationsprozesse. Bei ungünstigen Voraussetzungen ist das Individuum auf sich allein gestellt und kann in eine soziale Abwärtsspirale geraten, die ihn je nach Veranlagung bis in die Kriminalität oder in die Krankheit führen kann. In einer alternativen Definition von Erziehung werden Handlungen verstanden, durch die andere Menschen dahingehend beeinflusst werden, dass ihr Gefüge der psychischen Dispositionen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft verbessert wird oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten. Andererseits soll auf diese Weise die Entstehung von als schlecht bewerteten Zuständen verhütet werden. Diese als wert- und zielfreie Definition entstammt der Systemtheorie und betrachtet Erziehung als „Soziale Interaktion“ bzw. permanente gegenseitige Beeinflussung von Individuen. Dabei spielt es keine Rolle, ob diese bewusst und planvoll oder unbewusst und zufällig (möglicherweise sogar gegenläufig) stattfindet. Es gerät nicht in den Blick, dass

---

<sup>170</sup> Vgl. Ebd.

nicht nur die geplanten Erziehungsaktivitäten wirken, sondern ebenso der gesamte Kontext und dass dieser Kontext auch dann wirkt, wenn keine geplanten Erziehungsaktivitäten stattfinden. Aus dieser Sicht ist es a) nicht möglich, nicht zu erziehen und b) ist Erziehung ein lebenslanger Prozess. Entscheidend ist, dass Erziehung immer nur im sozialen Kontext – also durch andere Individuen – stattfinden kann, und anders als Bildung ausschließlich für die Orientierung im sozialen Umfeld nützlich ist. Dennoch ist eine scharfe Abgrenzung zwischen Bildung und Erziehung nicht immer möglich und sinnvoll. Oftmals werden Bildungsinhalte in einen gesellschaftlichen Kontext gerückt, so dass diese wiederum zunächst zur Erziehung werden (z.B. Hände waschen nach der Toilette). In vielen Sprachen gibt es deshalb auch nur ein Wort für beide Begriffe, z. B. das englische "education". In der Erziehungswissenschaft unterscheidet man zwischen Intentionaler Erziehung und Funktionaler Erziehung (alle unabsichtlichen pädagogischen Nebenwirkungen).<sup>171</sup>

Der Begriff Bildung bezieht sich sowohl auf den Prozess „sich bilden“ als auch auf den Zustand „gebildet sein“. Dabei entspricht die zweite Bedeutung einem bestimmten Bildungsideal, das im Laufe des Bildungsprozesses angestrebt wird. Der moderne dynamische und ganzheitliche Bildungsbegriff steht für den lebensbegleitenden Entwicklungsprozess des Menschen, bei dem er seine geistigen, kulturellen und lebenspraktischen Fähigkeiten und seine personalen und sozialen Kompetenzen erweitert. Es kann aber keinen perfekten Menschen geben; individuelle Anlagen sowie zeitliche, räumliche und soziale Bedingungen setzen der Verwirklichung eines wie auch immer definierten Bildungsideals Grenzen. Während Erziehung eher äußere Steuerungsimpulse der Persönlichkeitsentwicklung meint, fokussiert Bildung im Wesentlichen Prozesse und Ergebnisse der individuellen Verarbeitung und Aneignung. Im Bildungsbegriff wird weniger auf die gesellschaftlichen Ansprüche an Menschen abgehoben, sondern die Person in den Mittelpunkt gerückt. Gemeint ist der Bildungsprozess des einzelnen Menschen, seine Selbstwerdung und Selbstentfaltung. Bildung beinhaltet daher die lebenslängliche selbstständige Entfaltung und Entwicklung eines Menschen, die Formung der Persönlichkeit durch erworbene Handlungen und Einstellungen sowie die Betonung der Autonomie von Bildungsprozessen. Damit liegt Bildung quer zu den anderen pädagogischen Bereichen.<sup>172</sup>

Politische Bildung, die für Demokratie und Toleranz gegen Extremismus und Gewalt wirken soll, ist mit einem grundsätzlichen Dilemma konfrontiert. Politische Bildung ist – im Unterschied zu politischer Erziehung – als ergebnisoffener Prozess angelegt, der die beteiligten Individuen zu einer selbstverantwortlichen Reflexion und Urteilsbildung befähigen soll. So sollte politische Bildung nicht der Überwältigung und Indoktrination dienen, sondern

---

<sup>171</sup> Vgl. Ebd.

<sup>172</sup> Vgl. Ebd.

kontroverse Positionen berücksichtigen und ihre Adressaten zum Erkennen und Durchsetzen ihrer eigenen Interessen befähigen. Entsprechend diesem Grundverständnis sollte politische Bildung nicht auf bestimmte Resultate festgelegt werden und kann auch keine politische Mission übernehmen. Im Kontext der Prävention ist jedoch genau dieses festzustellen: Politische Bildung hat hier einen inhaltlich klar definierten Auftrag. Hinzu kommt, dass politische Bildung gemäß ihres Selbstverständnisses nur diejenigen erreichen kann, die eine gewisse Offenheit mitbringen und bereit sind, selbst Fragen zu stellen – in der Regel also nicht diejenigen, die rechtsextreme Positionen vertreten. Angesichts dieser geschilderten Erwartungen, mit denen politische Bildung konfrontiert ist, darf das Selbstverständnis der politischen Bildung nicht aus dem Blick geraten. Politische Bildung – im hier thematisierten Auftrag – sollte sich dieses Dilemmas bewusst sein und in Abhängigkeit von den konkreten Bedingungen nach jeweils angemessenen Lösungen suchen.<sup>173</sup>

### 3.7 Auftrag der Schule

Der Duden definiert die Schule als Unterrichtsstätte.<sup>174</sup> Ergänzend dazu beschreibt das aktuelle Schulgesetz (SchulG) den grundlegenden Auftrag der Schule u.a. hinsichtlich der Gliederung des Schulwesens, der Zusammenarbeit mit Schulen und außerschulischen Partnern sowie Details zur Schulpflicht. Wesentlich ist der 2007 neu geregelte § 4, der den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule beschreibt:

*„Der Auftrag der Schule wird bestimmt durch das Recht des jungen Menschen auf eine seiner Begabung, seinen Fähigkeiten und seiner Neigung entsprechende Erziehung und Ausbildung, durch das Recht der Eltern auf eine Schulbildung ihres Kindes sowie durch die staatliche Aufgabe, die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler auf ihre Stellung als Bürgerin und Bürger mit den entsprechenden Rechten und Pflichten vorzubereiten.“<sup>175</sup>*

Der Existenz dieser rechtlichen Grundlage ging eine Schulreform in den sechziger Jahren voraus. Die Gesamtschuldiskussion über das allgemeine Bildungswesen deckte umfassende Mängel auf. Kritisiert wurden eine undemokratische Struktur, antiquierte Lerninhalte, mangelhafte Ergiebigkeit und soziale Auslese. Die Zielvorstellung nach allgemeiner Integration, Differenzierung und Individualisierung sowie einer sozialen Koedukation flossen

---

<sup>173</sup> Vgl. Rieker 2009, S. 49f, S. 69

<sup>174</sup> Vgl. Der Duden 2005, S. 341

<sup>175</sup> Deutsche Schulgesetzsammlung, SchulG § 4

im Verlangen nach Demokratisierung zusammen.<sup>176</sup> Vergleicht man die Kollektivbedürfnisse von damals mit den Debatten von heute, lassen sich Schnittpunkte erörtern. Das Einüben demokratischen Verhaltens im Rahmen einer geeigneten Schul- und Unterrichtsorganisation und der Vorwurf, dass in der Realität der Schule, das Prinzip der Demokratisierung zu Gunsten des Effektivprinzips vernachlässigt wird<sup>177</sup>, bieten nach wie vor Diskussionsbedarf und haben, neben der Forderung einer stärkeren Berücksichtigung sozialpädagogischer Aspekte in der Schule, nichts an Aktualität verloren.

Die Schule als nahezu unverändert überlebende Sozialisationsinstanz ist der wichtigste und zentralste Ort pädagogisch steuerbarer Lernprozesse für Kinder und Jugendliche. Durch die Veränderungen sämtlicher Umfeldbedingungen, besonders die der eingeschränkten Erziehungstätigkeit im familiären Bereich, ist der Umfang des Erziehungsauftrages in der Schule erheblich gewachsen. Dieser gravierenden Veränderung wurde jedoch weder personell noch qualifikationsbezogen Rechnung getragen.<sup>178</sup> Eine Folge ist, dass der klassischen Bildungsinstitution Schule lediglich die zentrale Funktion der Allgemeinbildung zugesprochen wird und der Wunsch nach einem veränderten Berufsbild, indem sich der Lehrende zum Erziehenden, vom Unterrichtenden zum Pädagogen wandelt, vernachlässigt wird. Das doppelte Mandat der Lehrerschaft, die einerseits Förderer und Partner ihrer Schüler sein sollen, andererseits aber die selektiven Funktionen der Schule erfüllen müssen, erfährt nur bedingt Beachtung. Zu den Folgen dieses Dilemmas zählen Rollenunsicherheit, Missverständnisse und Distanz bei Lehrern und Schülern, was Lehrer dazu verleitet, ihre Funktion nur noch im Unterrichten zu sehen. Das wiederum trägt dazu bei, dass auftretende Konflikte häufig nicht aufgegriffen und rational ausgehandelt werden, sondern eher als Störung des Unterrichtsablaufes gelten.<sup>179</sup> Darin sehen die Forschenden die Ursache der hier aufgeworfenen Debatte. Demokratie- und Toleranzerziehung im deutschen Bildungssystem und ebenfalls die Prävention von Extremismus finden weniger Berücksichtigung, als für ein Gelingen sozialen Miteinanders und die Akzeptanz von Andersartigkeit nötig wären.

Die Defizite und Probleme werden von den Autorinnen aus schulpädagogischer Sicht als veränderbar konstatiert. Dabei unterstützen sie die ablehnende Haltung gegenüber der Vernachlässigung des Prinzips der Demokratisierung zugunsten der Effektivierung. Einstimmig herrscht die Forderung über eine stärkere Gewichtung sozialer Lernziele in der Praxis. Dafür benötigt die Schule einen neuen bzw. einen differenzierteren Auftrag als bisher. Unumstritten kommt dem Lehrpersonal eine zentrale Rolle beim Lernerfolg zu. Die

---

<sup>176</sup> Vgl. Schmude 1997, S. 18ff.

<sup>177</sup> Vgl. Ebd., S. 22

<sup>178</sup> Vgl. Kilb, Peter 2009, S. 39

<sup>179</sup> Vgl. Schmude 1997, S. 23ff



Schüler sollen in den Unterrichtenden Vorbilder sehen, denen es nachzueifern lohnt. Unmittelbar gekoppelt damit ist, den Lehrer als Vertrauens- und Bezugsperson wahrzunehmen. Es darf und soll nach wie vor gerechnet, geschrieben, gelernt und diskutiert werden, primär jedoch im Hinblick auf die Schulung der Persönlichkeit. Die intellektuelle Leistung würde somit zu einem Kriterium unter vielen werden und von gleicher Wichtigkeit wie Fairness, Einsatz, Altruismus, Durchhaltewille und Anstand sein.<sup>180</sup>

### 3.8 Auftrag der Sozialen Arbeit

Der DBSH sieht die gesellschaftliche Aufgabe der Sozialen Arbeit darin, die in einer Gesellschaft entstehenden Probleme zu erkunden und nach entsprechenden Lösungen zu suchen.<sup>181</sup> Und auch in der Definition Sozialer Arbeit der IFSW heißt es: „...*social work intervences at the points where people interact with their environments.[...] Social work addresses the barriers, inequities and injustices that exist in society.*“<sup>182</sup> Es bietet sich also ein sehr breites Feld für das Agieren der Soziale Arbeit.

Es verwundert nicht, dass aktuelle Ereignisse die Soziale Arbeit weiter heraus fordern. Im Zuge der neuen Bildungsdebatte – die nicht zuletzt in den enttäuschenden Ergebnissen der PISA-Studie wurzelt – wurden einerseits Reformen des deutschen Bildungssystems erörtert und andererseits völlig neuartige Anforderungen an die Kinder- und Jugendhilfe formuliert. Eingang finden entsprechende Überlegungen im 12. Kinder- und Jugendhilfebericht von 2005, welcher erstmalig als eine Art „Bildungsbericht“ angelegt war und damit die hohe Relevanz der Kinder- und Jugendhilfe zum gesamten Bildungskonzept für junge Menschen deutlich machte. Diese Ansprüche zielen, allgemein gesprochen, auf unterschiedliche Formen einer Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule ab, um eine Optimierung von Bildungsprozessen zu erreichen.<sup>183</sup> Dementsprechend erweitert sich der Auftrag der Sozialen Arbeit um einen weiteren, einen Bildungsaspekt.

Folglich kann die Soziale Arbeit Ihren Auftrag auch in Schulen nachkommen. Und hier auch in einem Sinne, wie er in der Bildung gegen rechtes Gedankengut unter Schülern und Schülerinnen benötigt wird. Die sich daraus ableitende Demokratieerziehung wird ebenfalls durch die Definition der IFSW unterstützt, denn die Soziale Arbeit basiert auf demokratischen Idealen<sup>184</sup>, welche es zu verteidigen gilt.

---

<sup>180</sup> Vgl. Büchi: <http://www.mba.zh.ch/downloads/Projektstellen/Schulauftrag.pdf> (30.01.2010)

<sup>181</sup> Vgl. DBSH 1997, S. 1

<sup>182</sup> International Federation of Social Workers (IFSW): <http://www.ifsw.org/f38000138.html> (03.02.2010)

<sup>183</sup> Vgl. Olk 2009 In: Kessl / Otto 2009, S. 27ff

<sup>184</sup> International Federation of Social Workers (IFSW): <http://www.ifsw.org/f38000138.html> (03.02.2010)

### 3.9 Kooperationsbedarf zwischen Schulpädagogik und Sozialpädagogik

#### Allgemeine Kooperation

Die Formulierung „Schulpädagogik und Sozialpädagogik“ verweist auf eine Relationierung. Dieser Blickwinkel fördert weniger Eindeutiges und Strukturiertes zu Tage als Mehrdeutiges und Ambivalentes. Eindeutig scheint dennoch zu sein, dass sich die Bezüge zwischen den beiden Bereichen mittlerweile weit ausdifferenziert und auf sämtliche Leistungen ausgedehnt haben. Heute besteht eine Vielzahl inter-institutioneller Bezüge zwischen Schule und Jugendhilfe. Denn anders als noch vor einigen Jahren beinhaltet der institutionelle Alltag in dem größten Teil aller Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe den regelmäßigen Kontakt zur Schule und gemeinsame Projekte. Die Bezüge zwischen den beiden professionellen Bereichen sind heute allgemein verbreitet. Sie sind nicht mehr nur auf singuläre Einzelangebote beschränkt, sondern sind inzwischen nicht selten zu Regelangeboten oder zu dauerhaften Projekten geworden.<sup>185</sup>

Beide Seiten sind – trotz aller Abgrenzungen und Unterschiede – der gleichen Zielsetzung verpflichtet: Es geht um das Wohl der Kinder und Jugendlichen und damit um die optimale Förderung aller Heranwachsenden. Außerdem entwickeln beide Bereiche – insbesondere in jüngster Zeit – eine relativ ähnliche Problemsicht. Sozialpädagogische sowie schulpädagogische Analysen verweisen auf die hohen Belastungen der Familien infolge gesellschaftlicher Veränderungen und einen steigenden Leistungs- und Selektionsdruck in der Schule. Schließlich fällt auch die Situationsanalyse bei beiden Seiten relativ gleich aus.<sup>186</sup>

Trotz der eben beschriebenen etablierten Ausdifferenzierung scheint zum aktuellen Zeitpunkt in der bildungs- und sozialpolitischen sowie in der wissenschaftlichen Diskussion eine Engführung stattzufinden, die den Fokus der Verquickung zwischen Schule und Soziale Arbeit insbesondere auf die Gestaltung der neu einzurichtenden Ganztagschulen zu begrenzen scheint. Der Eindruck vieler Beobachter ist nämlich, dass die damit verbundenen Potentiale einer guten Kooperation – die aus einer gemeinsamen Aufgabenstellung entspringen – insgesamt höchst unzulänglich genutzt werden.<sup>187</sup>

---

<sup>185</sup> Coelen / Oelerich / Prüß 2008, S. 372-374

<sup>186</sup> Vgl. Tillmann 2008, S. 381f

<sup>187</sup> Vgl. Coelen / Oelerich / Prüß 2008, S. 372-374;  
Tillmann 2008, S. 382

## Kooperation im Bildungs- und Erziehungsbereich

Hinsichtlich der Kooperation zwischen schul- und sozialpädagogischen Zugängen zu „Bildung“ stellt sich die Situation im Vergleich zur – eben skizzierten – allgemeinen Zusammenarbeit etwas anders dar. Von etablierten Bezügen zwischen den beiden bildungsrelevanten Bereichen kann bis dato keine Rede sein. Dieses ist Anbetracht der Aktualität dieser zunehmend diskutierten Liaison zwischen Schulpädagogik und Sozialpädagogik im Bildungsbereich jedoch nicht zu hart zu kritisieren:

Entscheidend sind in diesem Zusammenhang nicht zuletzt der Bedeutungszuwachs von Bildung und vor allem ein neues Verständnis von Bildung infolge der enttäuschenden Ergebnisse internationaler Schulleistungsvergleichsstudien und der sozialen Selektivität des Schulsystems. Im Zuge dieser neuen Bildungsdebatte wurden und werden sowohl ein erweiterter Bildungsbegriff als auch Konzepte und Strategien einer Reform des deutschen Bildungssystems diskutiert. Insgesamt wurde in diesem Rahmen die Soziale Arbeit als gleichberechtigt ergänzende Bildungsinstitution reformuliert. Die Ausführungen im 12. Kinder- und Jugendbericht entwickeln – zumindest theoretisch-konzeptionell – durchaus ein umfassendes Konzept von Bildung, das eine engere Verzahnung zwischen den Angeboten der Schule und der Sozialen Arbeit fokussiert.<sup>188</sup>

Der Eindruck vieler Beobachter ist auch hinsichtlich dieses speziellen Aufgabenbereiches, dass die Potentiale einer guten Kooperation – die aus einer gemeinsamen Aufgabenstellung entspringen – insgesamt höchst unzulänglich genutzt werden. Theoretisch-konzeptionelle Auseinandersetzungen über angemessene Bildungskonzepte zwischen Schul- und Sozialpädagogik sind – jedenfalls bisher – nicht wirklich in Gang gekommen. Die aktuellen jugendhilfe- und bildungspolitischen Entscheidungen machen jedoch unmissverständlich deutlich, dass die beiden Bildungsinstitutionen sich aufeinander einlassen müssen – ob sie wollen oder nicht. Die Frage ist also nicht, ob Kinder- und Jugendhilfe und schulisches Bildungssystem miteinander kooperieren sollen, sondern wie diese Verschränkung zielführend gestaltet werden kann.<sup>189</sup>

Bettmer und Prüß unterscheiden drei Kooperationstypen zwischen Schul- und Sozialpädagogik: eine „additive“ Form unter Fortschreibung der institutionellen Zielsetzungen, ein „kooperatives“ Modell des Angehens von gemeinsamen Problemen unter

---

<sup>188</sup> Vgl. Olk 2009, S. 28-32;  
Coelen / Oelerich / Prüß 2008, S. 376

<sup>189</sup> Vgl. Tillmann 2008, S. 381f;  
Olk 2008, S. 30f

Beibehaltung institutioneller Eigenständigkeit und eine „integrative“ Zusammenarbeit, bei der sozialpädagogische Elemente unmittelbar in die Schule integriert werden.<sup>190</sup>

### Kooperationsbarrieren und -hemmnisse

In diesem neuen Verhältnis zwischen Schule und Soziale Arbeit liegen jedoch sowohl Chancen als auch Risiken:

1. Unterschiedliche Institutionen mit ihrer Zuständigkeit, Kultur und Geschichte,
2. Soziale Arbeit als Anhängsel des schulischen Bildungssystems,
3. Unzureichende wechselseitige Transparenz zwischen Aufgaben und Kompetenzen.

Erstens: Die Systeme der Schule und der Sozialen Arbeit weisen ausgeprägte Unterschiede auf, die im Folgenden tabellarisch skizziert werden. Beide Institutionen werden von einem je eigenen Berufshabitus geprägt und sind von einem starken wechselseitigen Abgrenzungsbedürfnis durchdrungen.<sup>191</sup>

<b>System der Schule</b>	<b>System der Sozialen Arbeit</b>
Geschichte: - ältere Tradition (seit ca. 1880) - staatlicher Träger - allgemeine Schulpflicht - Ausbildung durch Universitäten - staatliche Regeleinrichtung für alle - Lehrkräfte: sichere Beschäftigungsverhältnisse, relativ gut bezahlt, relativ prestigeträchtig	Geschichte: - neuere Tradition (seit ca. 1923) - freier Träger - „Nothilfecharakter“ - Ausbildung durch Fachhochschulen - ausgeprägt heterogenes Berufsfeld - Sozialarbeiter: unsichere Beschäftigungsverhältnisse, relativ schlecht bezahlt, relativ prestigearm
Administration: - Kultusministerium	Administration: - Sozialministerium

Abb. 11: Gegenüberstellung der Systeme Schule und Soziale Arbeit

Quelle: Eigene Darstellung nach Tillmann 2008, S. 380f

Zweitens: Es wird befürchtet, dass die Soziale Arbeit zu einem Anhängsel des schulischen Bildungssystems verkommt. In Anbetracht der unübersehbaren Tendenzen im Verhältnis zwischen dem System der Schule und dem System der Jugendhilfe ist diese Perspektive auch durchaus ernst zu nehmen. Die bisher vorliegenden Stellungnahmen und neueren

<sup>190</sup> Vgl. Opielka 2005, S. 149

<sup>191</sup> Vgl. Tillmann 2008, S. 380f;

Arbeiten aus der Schulpädagogik lassen keineswegs erkennen, inwieweit sozialpädagogische Beiträge zu einem erweiterten Konzept von Bildung überhaupt als relevant erachtet werden. Dementsprechend gehen aktuelle Beiträge zu den schulpädagogischen Erwartungen an die Soziale Arbeit in der Schule auf die sozialpädagogische Literatur zum erweiterten Bildungsbegriff oder auf den 12. Kinder- und Jugendbericht mit keinem Wort ein und verorten den Beitrag der Sozialen Arbeit in der (Ganztags-)Schule etwas altbacken im Bereich der Sozialerziehung. Bedeutsamer scheint allerdings zu sein, dass die Position und Aufgabenstellung der Kinder- und Jugendhilfe in neuen Formen der Kooperation nicht etwa auf der Ebene der Auseinandersetzung um theoretisch-konzeptionelle Fachkonzepte, sondern auf Ebene der Sozial- und Bildungspolitik entschieden wird.<sup>192</sup> Weiterhin besteht die Tatsache, dass bereits die Erstausbildung für beide Berufsgruppen in aller Regel strikt getrennt verläuft: Einerseits entsteht bei den Lehrkräften eine verschwommene Vorstellung von der Sozialen Arbeit als eine Art „mobile Eingreiftruppe im Krisenfall, welche auch bei berufserfahrenen noch weit verbreitet ist“. Andererseits fürchten viele Sozialpädagogen, auf eine „Reparaturagentur“ reduziert und nicht als kompetente und gleichberechtigte Partner für vielfältige pädagogische Zusammenarbeit betrachtet zu werden. Wenn man nicht in die Falle von Rangordnungen und falscher Konkurrenz tappen möchte, sind eine Versicherung der eigenen Kompetenzen und eine wechselseitige Abklärung von Erwartungen notwendig. Es reicht dann nicht, nur eine entschieden (negativ-)kritische Meinung gegenüber dem jeweiligen Kooperationspartner zu vertreten.<sup>193</sup> Dennoch bleibt es – insbesondere im Kontext engerer Verschränkungen von Schule und Jugendhilfe – Aufgabe der Sozialen Arbeit, auf den entwickelten eigenständigen Zugängen und Konzepten zu Kompetenzerwerbs- und Bildungsprozessen zu beharren und ihre spezifischen Handlungsformen unter die Regie eines schulisch dominierten Bildungssystems zu zwingen.<sup>194</sup>

Drittens: Lehrkräfte und Sozialpädagogen wissen zu wenig über die wechselseitigen Aufgaben und Kompetenzen und können daher nur schwer realistische Erwartungen an die die jeweiligen Kooperationspartner formulieren. Der Einblick von Lehrkräften in den Aufgabenbereich von Fachkräften der Sozialen Arbeit ist höchst schmal, denn die verschiedenen Aufgaben und Kompetenzen sind im Lehramtsstudium nur selten ein Thema. Im Erststudium der Sozialen Arbeit gehört eine intensive Auseinandersetzung mit Aufgaben und Kompetenzen ebenfalls nicht zum Kerncurriculum. Besser ausgestaltet ist dieses

---

<sup>192</sup> Vgl. Olk 2009, S. 30f

<sup>193</sup> Vgl. Tillmann 2008, S. 382-385

<sup>194</sup> Vgl. Olk 2009, S. 33

überhaupt nur in den wenigen Studiengängen, die einen expliziten Schwerpunkt in der Schulsozialarbeit haben.<sup>195</sup>

Auf Ebene der strukturellen Verschränkung der schulpädagogischen und sozialpädagogischen Leistungen wurden also drei wesentliche Kooperationsbarrieren ausgemacht: ausgeprägte Systemunterschiede, ungleichberechtigte Zusammenarbeit und fehlende wechselseitige Transparenz der jeweiligen Kompetenzen. Diese Schwierigkeiten konkretisieren sich wie folgt:

- Die Verbreitung der Angebote entwickelte sich innerhalb der beiden Professionen traditionell sehr verschieden. Im schulischen Kontext ist die Demokratie- und Toleranzerziehung in Form von punktuellen inhaltlichen Hinweisen in den Fachlehrplänen nicht strukturell adäquat in die Curricula eingebettet und stehen weitgehend unkoordiniert und unverbunden nebeneinander. In diesem Bereich der Bildungsmaßnahmen hat sich inzwischen eine kaum noch zu überblickende Angebotslandschaft entwickelt.<sup>196</sup>
- Die Finanzierung der Angebote gestaltet sich in beiden Bildungsbereichen ebenso unterschiedlich. Die Schule ist in ihrer Grundstruktur eine staatliche Regeleinrichtung für alle und entsprechend zuverlässig finanziert. Trotz bestehender Angebotsvielfalt ist festzuhalten, dass ein bedeutender Anteil außerschulischer Bildungsangebote im Rahmen von Aktions- und Modellprogrammen umgesetzt wird und den einzelnen Projekten nur befristete Perspektiven bieten. Chancen auf Förderung haben vor allem vermeintlich oder tatsächlich innovative Projekte, während die Förderung bewährter Ansätze nicht durch diese Programme abgedeckt wird.<sup>197</sup>
- Das Ausmaß der Themenabdeckung ist in den beiden Bildungsinstanzen ebenfalls verschieden. Im schulischen Kontext ist politische Bildung zum Thema Demokratie- und Toleranzerziehung, vor allem im Sinne von „Demokratie als Lebensform“, weder institutionell noch curricular verankert, sondern allenfalls unsystematisch präsent. Aktuell werden Angebote der Demokratie- und Toleranzerziehung, vor allem im Sinne von „Demokratie als Lebensform“ oder wenn spezifisch gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit ausgerichtet, überwiegend in der außerschulischen bzw. sozialpädagogischen Arbeit umgesetzt.<sup>198</sup>

---

<sup>195</sup> Vgl. Tillmann 2008, S. 382

<sup>196</sup> Vgl. Rieker 2009, S. 61f

<sup>197</sup> Vgl. Rieker 2009, S. 165;

Tillmann 2008, S. 381

<sup>198</sup> Vgl. Rieker 2009, S. 24 & 68

- Hinsichtlich der Bedeutung des Themas der Demokratie- und Toleranzerziehung in den beiden Bildungsinstanzen kann Folgendes festgestellt werden. Durch die inadäquate (lückenhafte und dehnbare) Verankerung in die schulischen Fachlehrpläne kann den Lehrenden und Lernenden nicht vermittelt werden, dass es sich bei der Auseinandersetzung mit Demokratie und Toleranz um relevante Aspekte handelt und es fehlt eine Grundlage für nachhaltige Lernprozesse.<sup>199</sup> Politische Bildung entwickelte sich traditionell eher in Richtung einer Bearbeitung durch sozialpädagogische Ansätze, was vor allem seine Gründe in der Fokussierung auf die Kompetenz der emotionalen und selbstreflexiven Auseinandersetzung und in der „Feuerwehrfunktion“ hinsichtlich des Problems Rechtsextremismus hatte.<sup>200</sup>
- Bezüglich der Ergebnisse bzw. Wirkungen der Angebote in den beiden Bildungsinstanzen können nur vage Aussagen artikuliert werden. Schulpädagogische Maßnahmen wurden bisher – nicht zuletzt aufgrund fehlender struktureller Verankerung einer Evaluation – nicht auf Ergebnisse oder Wirkungen untersucht. Die vielfältigen Evaluationsergebnisse von sozialpädagogischen Maßnahmen können an dieser Stelle nicht angemessen vermittelt werden. Es kann jedoch konstatiert werden, dass z.B. zentrale Ergebnisse aus dem Bundesprogramm „Entimon“ zum Schwerpunkt „Politische Bildung“ durchaus positive Wirkungen nachweisen konnten.<sup>201</sup> Für beide Bildungsbereiche sei angemerkt: Kurzfristige und punktuelle Maßnahmen können zwar unterstützend auf ein bereits entwickeltes Wertebewusstsein wirken, aber sie können den wichtigen Prozess des dauerhaften Aufbaus von Werten nicht ersetzen.<sup>202</sup>
- Von einer gleichberechtigten Partnerschaft von Schulpädagogik und Sozialpädagogik kann keine Rede sein. Wenn miteinander kooperiert wird, dann eher in einem Delegationsverhältnis von der Schulpädagogik an die Sozialpädagogik und nicht in der Weise, dass die beteiligten Partner ihre Stärken gewinnbringend kooperieren.<sup>203</sup> Die neue Etablierung der sozialpädagogischen Bildungsarbeit als eigenständiger Bildungsbereich hat größtenteils nach wie vor zur Folge, dass sich Sozialpädagogen – zum Teil durchaus berechtigt – in der Wahrnehmung als kompetente und

<sup>199</sup> Vgl. Rieker 2009, S. 61

<sup>200</sup> Vgl. Ebd., S. 24, 49 & 61

<sup>201</sup> Vgl. Rieker 2009, S. 62; Thüringer Kultusministerium, [http://www.thillm.de/thillm/pdf/lehrplan/empfehlung/empf\\_gtf\\_erz.pdf](http://www.thillm.de/thillm/pdf/lehrplan/empfehlung/empf_gtf_erz.pdf) (01.03.2010)

<sup>202</sup> Vgl. Verfassungsschutz des Landes Nordrhein-Westfalen, <http://www.im.nrw.de/sch/doks/vs/breurge.pdf> (01.02.2010), S. 38

<sup>203</sup> Vgl. Rieker 2009, S. 68f & 175

gleichberechtigte Partner für eine pädagogische Zusammenarbeit zurückgesetzt fühlen.<sup>204</sup>

- Weiterhin besteht die Tatsache, dass die Ausbildung für beide Berufsgruppen in aller Regel strikt getrennt verläuft: Lehrkräfte und Sozialpädagogen wissen zu wenig über die wechselseitigen Aufgaben und Kompetenzen und können daher nur schwer realistische Erwartungen an die jeweiligen Kooperationspartner formulieren. Der Einblick von Lehrkräften in den Aufgabenbereich von Fachkräften der Sozialen Arbeit ist höchst schmal, denn die verschiedenen Aufgaben und Kompetenzen sind im Lehramtsstudium nur selten ein Thema. Im Erststudium der Sozialen Arbeit gehört eine intensive Auseinandersetzung mit Aufgaben und Kompetenzen ebenfalls nicht zum Kerncurriculum. Besser ausgestaltet ist dieses überhaupt nur in den wenigen Studiengängen, die einen expliziten Schwerpunkt in der Schulsozialarbeit haben.<sup>205</sup>
- Die Administration von Schulpädagogik und Sozialpädagogik erschwert weiterhin eine unkomplizierte Kooperation. In den meisten Bundesländern – so auch in Thüringen – sind zwei Ministerien (für Schule, für Soziales) zuständig. Beide Häuser werden von einem je eigenen Berufshabitus geprägt und sind meist von einem kräftigen wechselseitigen Abgrenzungsverhältnis durchdrungen. Dieses schließt allerdings nicht aus, dass eine Kooperation immer wieder gesucht wird.<sup>206</sup>
- Schließlich besteht eine fehlende Transparenz der jeweiligen Angebote des entsprechenden Kooperationspartners (Schulpädagogik bzw. Sozialpädagogik). Neben der Tatsache, dass aufgrund auf beiden Seiten bestehender Unkenntnisse über die Kompetenzen des Anderen keine realistischen Erwartungen hinsichtlich einer Zusammenarbeit bzw. Aufgabenverteilung formuliert werden können, existiert ein anderes Problem. Erstens besteht, durch die fehlende strukturelle Verschränkung, eine starke Konkurrenz zwischen schulpädagogischen und sozialpädagogischen Angeboten sowie zwischen den sozialpädagogischen Konzepten untereinander (siehe Abschnitte 7.3.2 „Auswertung: Kooperation mit Dritten“ und 8.2.2 „Auswertung: Kooperation mit Dritten“).

---

<sup>204</sup> Vgl. Tillmann, S. 382ff;  
Opelka 2005, S. 152

<sup>205</sup> Vgl. Tillmann 2008, S. 382

<sup>206</sup> Vgl. Tillmann 2008, S. 381



### 3.10 Care Management als Strategie

Nachdem die verschiedenen Aspekte der Kooperation zwischen Schule und Soziale Arbeit bzw. Schulpädagogik und Sozialpädagogik – von der ähnlichen Zielsetzung über den dringenden Kooperationsbedarf bis zu den nicht unerheblichen Kooperationsbarrieren – erläutert wurden, wird an dieser Stelle eine Methode der zielführenden Verschränkung zwischen verschiedenen professionellen Bereichen – das Care Management – vorgestellt.

Care Management zielt auf die Implementierung abgestimmter Versorgungsstrukturen ab, um insbesondere bei komplexen Aufgaben sektoren- und disziplinübergreifend Versorgungsabläufe zu optimieren. Dabei geht es einerseits um die Vermeidung von Über-, Unter- und Fehlversorgung durch systematisch aufeinander bezogene fachliche Maßnahmen und andererseits um eine bessere Planung und Abstimmung zwischen der professionellen Expertise, was geeignete Interventionen im konkreten Fall sind, mit den individuellen Versorgungspräferenzen, welche die Adressaten mit Blick auf ihre Ressourcen / Potentiale und Nachteile / Schwächen äußern. Ersteres fokussiert den (fachlichen) Effekt der professionellen Maßnahmen, letzteres die subjektive Lebensqualität der Adressaten.<sup>207</sup> Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang auch die Berücksichtigung anbieterseitig induzierter bedarfsinadäquater Muster „trapping in the no care zone“ (Überversorgung, Versorgungslücken, Unabgestimmtheit, ...) zu nennen.

Care Management meint eine verlässliche und regelhafte Zusammenarbeit von unterschiedlichen Leistungserbringern auf der Grundlage gemeinsam (konsensuell) erarbeiteter Verfahren und Qualitätsstandards, um eine effektivere und effizientere Versorgung der Adressaten zu erreichen.<sup>208</sup>

Um eventuelle Begriffsverwirrungen hinsichtlich der Konzepte Care Management und Case Management zu vermeiden, folgt an dieser Stelle ein Exkurs. Case Management und Care Management sind immer Mehrerlei zugleich: ein System, eine Technologie, eine Funktion, ein Prozess und eine Dienstleistung. Das Case Management ist für den Einzelfall genau das, was das Care Management für eine bestimmte Zielgruppe darstellt. Folglich ist das Case Management personenzentriert und das Care Management systemorientiert angelegt. Beide Konzepte stehen jedoch nicht gegeneinander, vielmehr durchdringen sie sich. So existiert sowohl ein „Care Management im Case Management“ als auch ein „Case Management im Care

---

<sup>207</sup> Vgl. Schmidt / Eggers, <http://www.erato.fh-erfurt.de/so/homepages/schmidt/Publikationen/Care%20Management.pdf> (01.03.2010)

<sup>208</sup> Vgl. Ebd.

Management“. Integrierte Versorgungskonzepte kombinieren in einem jeweils spezifischen Mischungsverhältnis Systemsteuerung (Care Management) mit Fallsteuerung (Case Management)<sup>209</sup>

Bei der Entwicklung integrierter Versorgungskonzepte sind zwei Strategien zu unterscheiden, die beide ein koordiniertes Vorgehen anstreben, allerdings differierend in den Mitteln bzw. in der Intensität. Hinsichtlich dieser Dimensionen von Care Management lassen sich unterscheiden: „Managing Care“ und „Managed Care“. Ersteres stellt eine Teilstrategie dar, die an bestehende Strukturen anknüpft und schrittweise ein Vorgehen mit zum Teil experimentellem Charakter realisiert. Letzteres setzt am Gesamtsystem an, ist ausgerichtet auf eine strukturelle Veränderung des Systems und impliziert eine veränderte Kultur in den Beziehungen zwischen den an der Versorgung Beteiligten.<sup>210</sup>

<b>Managing Care</b>	<b>Managed Care</b>
Bei Managing Care handelt es sich um eine Teiltechnik. Es wird nicht die Adressatenversorgung bei benanntem Bedarf umfassend reorganisiert, sondern nur bestimmte Prozessschritte. Man knüpft weiterhin an bestehenden Strukturen an und versucht mittels schrittweisen Vorgehens ein Mehr an Zusammenarbeit herzustellen. Es handelte sich daher zunächst i.d.R. um Experimente, mittlerweile aber auch um Versuche, die Wertschöpfungskette sektorenübergreifend zu organisieren.	Managed Care setzt am Gesamtsystem der Versorgung an und ist ausgerichtet auf eine grundlegende Veränderung des bisherigen Vorgehens. Im Zentrum steht eine veränderte Kultur, bei der über vertraglich-technische Regelungen neue Kooperations- und Denkformen als Grundlage einer langfristig angestrebten Veränderung initiiert werden.
„Managing Care“-Strategien werden durch Leistungserbringer eingesetzt, um Versorgung zu reorganisieren	„Managed Care“-Strategien werden demgegenüber maßgeblich von Leistungsträgern realisiert, um Adressaten eine Alternative zur Regelversorgung bei (hierzulande) Wahlmöglichkeit anzubieten.

Abb. 12: Gegenüberstellung von „Managing Care“ und „Managed Care“

Quelle: Eigene Darstellung nach Schmidt / Eggers, <http://www.erato.fh-erfurt.de/so/homepages/schmidt/Publikationen/Care%20Management.pdf> (01.03.2010)

<sup>209</sup> Vgl. Eggers / Römer-Kirchner / Schmidt, <http://www.erato.fh-erfurt.de/so/homepages/schmidt/Publikationen/Grundlagen%20Case%20Management.pdf> (01.03.2010)

<sup>210</sup> Vgl. Schmidt / Eggers, <http://www.erato.fh-erfurt.de/so/homepages/schmidt/Publikationen/Care%20Management.pdf> (01.03.2010)

## Koordination, Kooperation und Vernetzung

Man kann die Differenz zwischen „Managing Care“ und „Managed Care“ unter Einbeziehung der von *Blosser-Reisen*<sup>211</sup> entwickelte Typologie der Integration, bei der zwischen „Koordination“, „Kooperation“ und „Vernetzung“ unterschieden wird:<sup>212</sup>

- Als Koordination wird die freiwillig eingegangene, planvolle Zusammenarbeit rechtlich weiterhin selbstständiger Träger von Diensten und Einrichtungen bezeichnet. Kooperation bedeutet das Zusammenführen unterschiedlicher Leistungserbringer, um sich einer gemeinsamen Aufgabe zu stellen und die Arbeit zu definieren und zu organisieren.
- Kooperation hingegen beinhaltet bereits eine auf vertraglicher Grundlage fußende, verbindliche Abmachung, bei der alle Beteiligten zwar generell ihre Selbstständigkeit behaupten, sich jedoch für bestimmte Leistungen im Zusammenwirken mit Dritten verlässlich festlegen. Kooperation meint also die Abstimmung zwischen (Teil-) Aufgaben zur Erzielung einer verbesserten Gesamtleistung.
- Vernetzung wiederum bedeutet, dass vormals selbstständige Einzelglieder nunmehr in einer neuen Organisationsform aufgehen mit gemeinsamen, verbindlichen Regeln des Vorgehens. Es handelt sich um eine Verstärkung des Funktionierens von Kooperation, sodass sie zur Selbstverständlichkeit geworden ist. Netzwerke stellen ein Ganzes dar, das mehr ist als die Summe seiner Teile.<sup>213</sup>

Von Koordination über Kooperation bis Vernetzung wächst also der Grad an Verbindlichkeit auf „rechtlicher“ Basis. Umgekehrt nimmt von Koordination über Kooperation bis Vernetzung der Grad der Selbstständigkeit der beteiligten Dienste und Einrichtungen ab. Managed Care repräsentiert lediglich den Integrationstyp „Vernetzung“, während Managing Care vorwiegend auf „Kooperation“ gründet, selten jedoch auf der weniger verbindlichen „Koordination“.<sup>214</sup> Dieses unterscheidet das Gesundheits- vom Sozialwesen, denn in letzterem dominiert bei abgestimmtem Vorgehen „Koordination“.<sup>215</sup>

## Abstimmungserfordernisse

Mehrere Autoren und Praktiker weisen auf Abstimmungserfordernisse im Bildungsbereich, insbesondere aber bei der Thematik Demokratie- und Toleranzerziehung hin (siehe

---

<sup>211</sup> Vgl. Blosser-Reisen 1997, o.S.

<sup>212</sup> Vgl. Schmidt / Eggers, <http://www.erato.fh-erfurt.de/so/homepages/schmidt/Publikationen/Care%20Management.pdf> (01.03.2010)

<sup>213</sup> Vgl. Ebd.

<sup>214</sup> Vgl. Ebd.

<sup>215</sup> Vgl. Ebd.

Abschnitt 11.2.2). Mit Blick auf sektoren- und / oder systemübergreifende Abstimmungsprozesse kann man zwei Grundmotive unterscheiden:

- Erstens besteht die Anforderung eines angemessenen situativen Zusammenwirkens der Professionen – hier vor allem schulpädagogische und sozialpädagogische Berufe – bei der Unterstützung zur Bewältigung sozialer bzw. pädagogischer Probleme in komplexen Situationen und in einem Setting. Ziel ist es, die oftmals unverbundenen Hilfen mittels systematisierter Kommunikation zu optimieren.
- Zweitens resultieren Qualitätsmängel aus Abstimmungsproblemen bei institutionellen Übergängen im Laufe der „Adressatenkarriere“.

Hier umfassen Kommunikationserfordernisse die potentiellen Bruchstellen beim Wechsel des professionellen Settings. Ziel ist es, die Kommunikation zwischen nacheinander tätig werdenden Instanzen über die Versorgungsdauer hinweg zu sichern.<sup>216</sup>

Querständig zu beiden Grundmotiven besteht zudem das Erfordernis, die Koproduktion der Adressaten über die Versorgungsdauer hinweg zu motivieren. Also: die Verschränkung institutioneller und lebensweltlicher Perspektiven, die unabdingbar ist, um eine gewollte Wirkung, den intendierten Outcome, zu erreichen. Ziel ist es, nicht allein Mitwirkungstreue (Compliance) zu sichern, sondern – weitergehend – ein demokratischer Lebensführungsstil (Demokratie als Lebensform) mittels Partizipation inklusive Kontrollüberzeugung der Adressaten gefördert wird.<sup>217</sup>

### **Veränderte Position der Professionen**

Die Umsetzung von Care Management führt weiterhin zu einer veränderten Position der Professionen in vernetzten Strukturen.

- Vernetzung impliziert, dass das Zeitalter der „Solisten“ vorüber ist. Das heißt insbesondere, Schulpädagogik / Soziale Arbeit a) ist Teil einer interdisziplinären Arbeitsweise, in der verschiedene Professionen und Dienste / Einrichtungen abgestimmt zusammenwirken und b) hat zu definieren, was ihre professionelle Kernkompetenz ausmacht, die sie in Versorgungspfaden umsetzen kann.
- Zielgerichtete Versorgung hat die aktive Mitwirkung (Koproduktion) von Adressaten zur Voraussetzung. Das heißt, Schulpädagogik / Soziale Arbeit a) beteiligt sich an einem interdisziplinären Assessment zur Klärung von positiven und negativen

---

<sup>216</sup> Vgl. Ebd.

<sup>217</sup> Vgl. Ebd.

Bedingungen und b) unterstützt und stabilisiert eine Versorgungssituation, die vermehrt die Abstimmung zwischen professionellem Hilfesystem und Lebenswelt erfordert.

- Grundlegend ist die Steuerungskompetenz von Versorgungssituationen, an der verschiedene Professionen beteiligt sind. Das erfordert ein weitaus stärkeres disziplinübergreifendes Verständnis von den Möglichkeiten der Beeinflussung von Möglichkeiten und Potentialen der Dienstleistungen und der Adressaten. Disziplinübergreifendes Verständnis heißt nicht, alles wissen zu müssen, was in die Kernkompetenz anderer Professionen fällt, sondern meint das Bemühen um die Integration zielgruppenorientiert erforderlicher Kompetenzen mit Blick auf eine abgestimmte Versorgung.<sup>218</sup>

### Anreize und Hemmnisse

Hinsichtlich der Umsetzung von Care Management müssen besondere Anreize und Hemmnisse für Vernetzung im deutschen Bildungswesen Berücksichtigung finden:

Anreize	Hemmnisse
<b>Materielle:</b> Gesetzliche Finanzierung, Effizienz, Einsparungen	<b>Materielle:</b> Sektorale Finanzierung im Sozialwesen, Ungeklärte Finanzierung der Kooperationsleistungen der einzelnen Berufsgruppen
<b>Immaterielle:</b> Patientenorientierung, Arbeitszufriedenheit, Kompetenzerweiterung, Flexibilität, Imagegewinn	<b>Immaterielle:</b> Binnenorientierung, Konkurrenzdenken, Veränderungsresistenz, Alltagsroutinen, Kommunikationsdefizite, Wissensdefizite, Berufliche Sozialisationsunterschiede, Organisatorische Problemfelder (verzögerte Informationsübermittlungen, unflexible Strukturen, häufig wechselnde Ansprechpartner etc.)
<b>Rechtliche:</b> Gesetzliche Förderung von Vernetzungsleistungen	<b>Rechtliche:</b> Ungeklärte rechtliche Fragen bezüglich der Einzelverantwortung der kooperierenden Berufsgruppen sowie innerhalb der multiprofessionellen Dokumentationsweitergabe

<sup>218</sup> Vgl. Ebd.

	(Datenschutz), Ungenügende interdisziplinäre Ausbildungsmöglichkeiten, Ungleiche Verteilung der Deutungsmacht der Berufsgruppen im Gesundheitssystem
	<b>Formale:</b> Uneinheitliche Terminologie

Abb. 13: Anreize und Hemmnisse für Vernetzung im deutschen Sozialsystem  
Quelle: eigene Darstellung nach Schaarschmidt 2002, S. 144 und Münch 2002, S. 204

#### 4 Forschungshypothesen

Das Phänomen Rechtsextremismus stellt eine ernstzunehmende Herausforderung für die Gesellschaft dar. In den Fokus der Betrachtung gelangen im Zusammenhang der Prävention insbesondere Instanzen der Sozialisation und Bildung.

Aufgabe des Evaluationsprojektes war es, wissenschaftlich begründete Empfehlungen für die zukünftige Gestaltung einer Prävention in Form der Demokratie- und Toleranzerziehung zu entwickeln. Die aufgeführten theoretischen und konzeptionellen Überlegungen werden im Folgenden zu einzelnen Forschungshypothesen verdichtet, die in ihrer forschungslogischen Bearbeitung aufeinander aufbauen.

##### Forschungshypothese 1:

Die schulischen Bildungsangebote gewährleisten im Allgemeinen keine ausreichende Demokratie- und Toleranzerziehung oder Prävention gegen Rechtsextremismus.

##### Forschungshypothese 2:

Es fehlt eine einheitliche Strategie, um Demokratie- und Toleranzerziehung oder Prävention gegen Rechtsextremismus im deutschen Bildungssystem zu implementieren.

##### Forschungshypothese 3:

Kooperative Bildungsangebote werden von relevanten Akteuren im deutschen Bildungssystem ausdrücklich gewünscht und gefordert.

## 5 Methodisches Vorgehen

Die Studie stützt sich sowohl auf qualitative als auch auf quantitative Forschungsmethoden der empirischen Sozialforschung. Das forschungsmethodische Design der Evaluation umfasst verschiedene Instrumente (vgl. Abbildung 14).

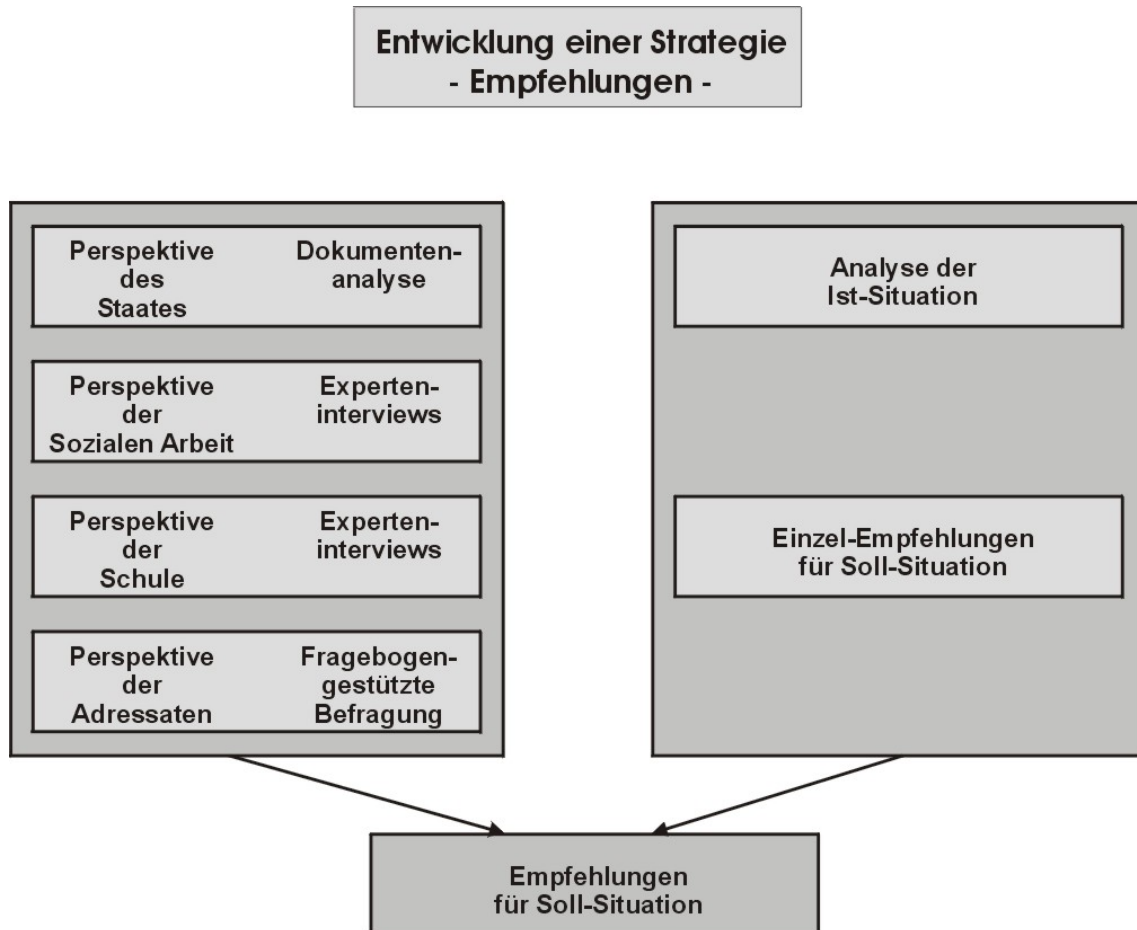


Abb.14: Forschungsdesign

Quelle: Eigene Darstellung

Die linke Seite der Grafik stellt die einzelnen inhaltlichen Forschungsbestandteile der vorliegenden Arbeit dar. So werden hier die unterschiedlichen Sichtweisen der Beteiligten erfasst. Auf der rechten Seite ist dargestellt, welche grundsätzlichen (Zwischen-) Ergebnisse sich feststellen lassen. So wurde für jede der vier Perspektiven zunächst der Ist-Zustand analysiert. Im Anschluss daran erfolgt für die Perspektiven von Sozialer Arbeit, Schule und Adressaten ebenfalls die Untersuchung, welcher Zustand für die jeweiligen Akteure wünschenswert wäre. Für die Dokumentenanalyse war dies nicht möglich, da es sich hierbei um eine Lehrplananalyse handelt.

Aus den so ermittelten Ist- und Soll-Zuständen können schließlich konkrete Empfehlungen für eine generelle Soll-Situation gewonnen werden. Diese werden in einer Strategieempfehlung (Punkt 12) ausformuliert.

## **Inhalt**

Tendenziell bedienen die verschiedenen Forschungsmethoden jeweils unterschiedliche inhaltliche Aspekte und wenden sich gleichzeitig an unterschiedliche relevante Akteure:

- a) Bei dem ersten Punkt „Perspektive des Lehrplanes“ handelt es sich um eine Dokumentenanalyse des Thüringer Lehrplanes für Sekundarstufe I (siehe Kapitel 6),
- b) der zweite Aspekt „Perspektive der Sozialen Arbeit“ beinhaltet verschiedene Experteninterviews mit Praktikern der Sozialen Arbeit im Bildungsbereich (siehe Kapitel 7),
- c) Grundlage für die dritte Teilstudie „Perspektive der Lehrkräfte“ bilden ebenfalls Experteninterviews mit Lehrkräften der Sekundarstufe I (siehe Kapitel 8),
- d) bei der vierten Untersuchung handelt es sich um eine fragebogengestützte Befragung von Teilnehmern von Angeboten der Sozialen Arbeit im Bildungsbereich (siehe Kapitel 9).

## **Ablauf**

1. Literaturanalyse: Mittels einer ausgiebigen Literaturanalyse wurde sich zunächst ein Überblick über das Forschungsfeld verschafft. Nur so war es möglich eine adäquate Bearbeitung des Themas zu gewährleisten und entsprechende Interviewpartner auszuwählen.
2. Forschung: Die Forschenden widmeten sich einerseits der Dokumentenanalyse und andererseits Experteninterviews und Fragebögen. So konnte sehr wertvolles und ebenso sensibles Datenmaterial produziert werden.
3. Auswertung: In der Phase der Auswertung kam es bedauerlicherweise zu einem Datenverlust, welcher die Perspektive der Adressaten betrifft. Davon abgesehen



konnte die Auswertungsphase erfolgreich und mit einer Reihe wichtiger Forschungsergebnisse abgeschlossen werden. Eine erste Strategieempfehlung konnte erstellt werden.

4. Feedbackrunde: Um die in der Auswertung gewonnenen Ergebnisse und die anhand dessen erarbeiteten Empfehlungen auf ihre Vollständigkeit und Umsetzbarkeit zu prüfen, war eine Feedbackrunde angedacht, zu der Praktiker der Sozialen Arbeit geladen werden sollten. Diese konnte aufgrund terminlicher Vorstellungen seitens der potenziellen Teilnehmer leider nicht stattfinden. Daraufhin entschied sich die Forschungsgruppe für eine schriftliche Feedbackrunde. Hierzu wurden die vorläufigen Ideen zur Strategie und zum Handlungsmodell an die Praktiker verschickt.
5. Empfehlungen für eine Strategie: Wie bereits erwähnt, konnte im Anschluss an die Forschungs- und Auswertungsphase eine erste Strategie der verbesserten Kooperation zwischen Schule und Sozialpädagogik im Bildungsbereich formuliert werden, welche dann mit Hilfe der Praktiker geprüft werden sollte. Trotz schlechter Rücklaufquote der schriftlichen Feedbackaufforderung, konnte eine Überarbeitung des Handlungsmodells und der vorläufigen Strategie erfolgen. Die überarbeitete Fassung findet sich in den Punkten 11 und 12 der vorliegenden Arbeit. Es muss jedoch festgehalten werden, dass jene Strategieempfehlung und auch das Handlungsmodell lediglich inhaltliche und strategische Tendenzen bzw. Hinweise herausstellen. Es wird ebenso kein Anspruch auf Vollständigkeit und Repräsentativität erhoben.



Abb. 15: Methodisches Vorgehen- Ablaufpyramide

Quelle: eigene Darstellung

## 5.1 Dokumentenanalyse – Thüringer Lehrplan für Sekundarstufe I

### 5.1.1 Begründung zur Auswahl der Forschungsmethode

Die Untersuchung befasst sich mit der Frage der Kooperation zwischen der Bildungseinrichtung Schule und Sozialer Arbeit im Bereich der Demokratieerziehung. Für unsere Fragestellungen beschränken wir uns auf die Analyse der Thüringer Lehrpläne für Sekundarstufe I. Die relevanten Daten können somit in vergleichsweise kurzer Zeit in hohem Maße vollständig erfasst werden. Die Wahl fiel auf die Dokumentenanalyse für den Thüringer Lehrplan, weil er die Grundlage für die gesamte Schulbildung (Regelschule und Gymnasium) in Thüringen darstellt. Durchleuchtet wurden die Lehrpläne für die Schultypen Gymnasium und Regelschule hinsichtlich expliziter Inhalte der Demokratie- und Toleranzerziehung oder der Prävention gegen Rechtsextremismus.

### 5.1.2 Erhebungs- / Auswertungsinstrument und Vorgehen

Die dokumentarische Methode als „*Verfahren der Interpretation von Kulturobjektivationen sprachlicher, bildlicher und auch gegenständlicher Natur*“ wurde zu Beginn des letzten Jahrhunderts entwickelt.<sup>219</sup> Methodologische Grundlage der dokumentarischen Methode ist die Wissenssoziologie Karl Mannheims.

Die Entwicklung der dokumentarischen Methode erfolgte im Zusammenhang mit dem Gruppendiskussionsverfahren. Daher eignet sie sich insbesondere für das Gruppendiskussionsverfahren, wobei schon bei der ersten empirischen Forschung mit dieser Methode mit einer Methodentriangulation - Gruppendiskussionsverfahren, teilnehmende Beobachtung und biographisches Interview - gearbeitet wurde.

Die Methode positioniert sich in einer „vermittelnden Position“ zwischen einer subjektivistischen und einer objektivistischen Herangehensweise. Als objektivistisch werden dabei Zustände verstanden, die das Ziel ihrer Erkenntnis außerhalb ihrer selbst konzipieren, d.h. sie sind auf normative Richtigkeit, auf faktische Wahrheit und auf typisiertes Handeln gerichtet. Diejenigen Zugänge, die auf Motive, Intentionen, Meinungen und Einstellungen gerichtet sind, werden als subjektivistisch verstanden.

Die dokumentarische Methode lässt sich am Rand von zwei Sinnebenen aufschlüsseln: Immanenter und dokumentarischer Sinngehalt. Immanenter Sinngehalt lässt sich

---

<sup>219</sup> Vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, S. 271

unabhängig von seinem Entstehungssinnzusammenhang auf seine Richtigkeit hin überprüfen. Dagegen nimmt der dokumentarische Sinngehalt (Dokumentensinn) den soziokulturellen Sinnzusammenhang, also die Frage nach der Genese eines Kulturproduktes, in den Blick. Wir beschäftigen uns mit dem Dokumentensinn auch im Alltag, wenn wir ein Phänomen nicht mehr situationsimmanent verstehen können. So kann eben jedes Kulturprodukt, nicht nur „an sich“ verstanden werden, sondern auch in Hinblick auf den Erlebniszusammenhang aus dem es entstanden ist und als dessen Resultat es vorliegt.

Dokumente können alles sein: Texte, Film, Werkzeuge, Bauten, Kunstgegenstände. Der Vorteil der Dokumentenanalyse besteht in dieser Materialvielfalt, aber auch darin, dass die Daten nicht zuerst erhoben werden müssen, sie sind bereits vorhanden. Der Erkenntniswert eines Dokumentes wird durch bestimmte Kriterien wie z.B. von der Art des Dokuments abgeleitet. Eine Urkunde wird in der Regel als gesicherter angesehen als Zeitungsberichte. Die äußeren Merkmale, das Material und der Zustand, ebenso wie die inneren Merkmale, der Inhalt, sind von besonderer Bedeutung. Die Intendiertheit des Dokuments beeinflusst ebenfalls den Erkenntniswert wie seine Nähe zum Gegenstand und seine Herkunft.

Die Dokumentenanalyse muss *„zunächst ihr Ausgangsmaterial in Bezug auf eine Fragestellung genau definieren, bevor sein Aussagewert eingeschätzt werden kann und sein Gehalt interpretativ und eventuell quantitativ erschlossen werden kann.“*<sup>220</sup>

Die Thüringer Lehrpläne haben eine Entstehungsgeschichte in einem bestimmten Entstehungskontext. Somit stellen sie , aufgrund ihrer Genese, keine einheitliche Textsorte dar. Die Autorinnen sind sich bewusst, dass die Lehrpläne in ihrer Komplexität nur durch die Analyse ihrer Entstehungsgeschichte zu erschließen sind. In der vorliegenden Arbeit sind die Lehrpläne als Endprodukt eines historischen Entstehungsprozesses nicht Gegenstand der Untersuchung. Der Verzicht auf den Gehaltssinn erklärt sich aus dem Forschungsinteresse, die Lehrpläne nach GTF-Kriterien zu bewerten. Für eine solche Bewertung sind die vorliegenden Lehrpläne von Relevanz. Die Autorinnen sind sich auch bewusst, dass die Aussagekraft dieser Untersuchung sehr beschränkt ist. Die Untersuchung der Lehrpläne kann keine Aussage über das tatsächliche Unterrichtsgeschehen treffen, denn dafür wäre eine empirische Wirkungsforschung notwendig.

Für die Dokumentenanalyse des Thüringer Lehrplanes für Sekundarstufe I (Regelschule und Gymnasium) wurde ein spezielles Raster entwickelt, welches die relevanten Schulfächer systematisch nach Textinhalten hinsichtlich des lehrplanspezifischen Kriteriums GTF

---

<sup>220</sup> Vgl. Mayring 2002, S. 49

(Gewaltfreiheit, Toleranz, Frieden) durchsucht. Es wurde bei der Analyse bewusst auf einen – dem Schulsystem eigenen – Indikator zurückgegriffen, um eine disziplinübergreifende (im Sinne der Systemtheorie systemübergreifende) Anschlussfähigkeit zu gewährleisten. Untersucht wurden die Schulfächer Deutsch, Sozialkunde, Ethik, Geschichte und Biologie. Nähere Ausführungen zum Indikator GTF lassen sich dem entsprechenden Abschnitt in Kapitel 6 entnehmen. Durch das standardisierte Vorgehen der Untersuchung unterschiedlicher Schulfächer anhand eines Kriteriums wird die Aussagekraft der Ergebnisse gesichert.

### 5.1.3 Auswertungsziel

Ziel der Dokumentenanalyse des Thüringer Lehrplanes für Sekundarstufe I (Regelschule und Gymnasium) war es, in den spezifischen Lehrplänen Hinweise zur Demokratie- und Toleranzerziehung oder Prävention gegen Rechtsextremismus zu erfassen. Grundlage für die Untersuchung bildeten die jeweiligen Lehrpläne des Thüringer Kultusministeriums in der aktuellen Fassung (Freigabejahr 1999). Die gewonnenen Informationen stellen nur sehr begrenzte Erkenntnisse bereit. Eine empirische Wirkungsforschung der Lehrplaninhalte hinsichtlich des fächerübergreifenden Themas GTF im Unterricht wäre eine sinnvolle Ergänzung der Lehrplananalyse.

## 5.2 **Experteninterviews mit Praktikern**

Die Erhebung befasst sich mit Aussagen von Personen, die über Erfahrungen mit Demokratie- und Toleranzerziehung im deutschen Bildungssystem sowie Präventionen gegen Rechtsextremismus aus der Praxis verfügen. Dazu wurden sechs leitfadengestützte Interviews geführt, deren Auswertung die folgende Vorstellung der methodischen Vorgehensweise vorangestellt ist.

### 5.2.1 Erhebungsinstrument – Experteninterview

Innerhalb der verschiedenen Paradigmen stellen sich vielfältige wie auch differenzierte Variationen einzelner Interviewformen dar.<sup>221</sup> Die im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojektes angewandte, ist die des Experteninterviews. In den Fokus der zu treffenden Auswahl legten die Interviewerinnen die zu beabsichtigende Richtung des Informationsflusses und die damit verbundene Intention der Befragung. An erster Stelle wollten die Forschenden aus den durchgeführten Interviews Informationen gewinnen und

---

<sup>221</sup> Vgl. Lamnek 1995, S. 36

verstanden die Befragten als Träger abrufbarer Informationen. In den informatorischen Interviews galt es für den Sachverhalt relevante Fakten mittels der Wissensbestände von den Informationslieferanten, hier als Experten verstanden, herauszufinden.<sup>222</sup> Bei der Methodenwahl des Experteninterviews standen dessen nutzbringende Eigenschaften, wie fassbare Strukturen und Zusammenhänge aufzeigen, Hypothesen einfacher generieren zu können und eine Vertiefung des Untersuchungsgebietes zu erzielen, im Zentrum. Relevant für die Wahl waren weiterhin die Möglichkeiten einer weitgehend freien Gesprächsführung und einer unkomplizierten Gesprächsanpassung durch Fehlen einer Bindung an feste Schemata. Unterschiedlich zu anderen Formen des offenen Interviews gilt bei einem Experteninterview der Befragte nicht als Gesamtperson der Analyse, sondern wird kontextuell im organisatorischen oder institutionellen Zusammenhang betrachtet. Der Lebenszusammenhang der darin agierenden Person stellt demnach nur einen Faktor und das Expertentum einen rationalen Status dar. Die Experten galten nicht als Kontextgröße sondern als Zielgruppe was zur Folge hatte, dass es in der Auswertung darum ging, Handlungs- und Wissensstrukturen, Prinzipien und Einstellungen theoretisch zu generalisieren. Dabei galt es Konzepte und Kategorien zu treffen die den Anspruch auf Geltung bestätigen oder falsifizieren.<sup>223</sup>

Die Auswahl der Experten wurde im Zusammenhang des Forschungsinteresses getroffen und auf eine spezifische Fragestellung begrenzt. Somit „verliehen“ die Forschenden in gewisser Weise den ExpertInnenstatus.

Zentrale Elemente nach denen die Experten gewählt wurden:

- Sachkundige Person mit spezifischen Handlungs- und Erfahrungswissen,
- Repräsentant der Organisation bzw. Institution mit internem Wissen (Insider),
- Person mit langjähriger Erfahrung über bereichsspezifisches Wissen / Können.<sup>224</sup>

Es wurde strikt darauf geachtet, dass Personen befragt werden, welche eine langjährige Berufskompetenz aufweisen und nicht jene, die zu einer bestimmten Sachlage zwar eine Meinung aber keine Erfahrung oder Hintergrundwissen besitzen.

### 5.2.2 Erhebungsinstrument – leitfadengestütztes Interview

Das Leitfadeninterview, als Methode der empirischen Sozialforschung, stellt eine besondere Form des offenen Interviews dar. Diese Methode der Erhebung erhält ihren offenen Charakter von der, im Vergleich mit anderen Befragungstechniken der empirischen Sozialwissenschaft, weniger strikten Vorgehensweise. Die Definition des Begriffes Leitfaden

---

<sup>222</sup> Vgl. Ebd., S. 38

<sup>223</sup> Vgl. Bogner/ Littig/ Menz 2005, S. 71ff

<sup>224</sup> Vgl. Ebd., S. 73

lässt sich im Sinne des Wortes leicht selbst herleiten. Es handelt sich um einen „roten Faden“, der sich in Abhängigkeit vom zu erwartenden Gesprächsverlauf nach der Vorstellung des Forschenden, durch das Gespräch ziehen wird. Das Leitfadeninterview basiert auf vorher festgelegten Fragen, die aber im Verlauf von den interviewten Personen offen beantwortet werden können. Der Interviewer bekommt durch die vorbereiteten Fragen einen steuernden Charakter, ist aber nicht Kapitän. Aufgabe ist es dem Gespräch anregende Impulse zu geben sowie dem Gesprächspartner freie Antwortmöglichkeiten zu lassen, die dieser gleichfalls kommentieren darf und somit dem Gespräch bestenfalls neue Gesichtspunkte verleiht.<sup>225</sup> Vorteil des leitfadengestützten Interviews ist das Vorhandensein einer Struktur welche Schutz und Sicherheit bei der Bewältigung von Verunsicherungen bei zu offenen (z.B. bei einer narrativen Form) und daraus folgend unklaren Gesprächssituationen bietet. Es soll vor allem dem Interviewpartner Hilfestellung bieten, falls dieser ins Stocken gerät.<sup>226</sup>

Die Fragen an die, in der Antidiskriminierungsarbeit aktiv mitwirkenden, Interviewpartner wurden so angelegt, dass sie zu einer erzählenden Form der Darstellung stimulieren. Der Erzählstimulus wurde in den vorliegenden Interviews mit der These: *„Demokratie- und Toleranzerziehung wirken präventiv gegen rechtsextremistische Einstellungen und Handlungen. Was fällt Ihnen zu dieser These ein, haben Sie eventuell selbst ein Wirkungsmodell?“* angeregt.

Im gesamten Verlauf der Befragungen achteten die Interviewerinnen stets darauf den vorhandenen Leitfaden als Gedächtnisstütze zu verwenden und kein reines Frage- Antwort-Schemata entstehen zu lassen. Bei Anführungen der Gesprächspartner, welche das interessierende Feld verließen, wurde nicht durch Verweise auf den Leitfaden interveniert, sondern mittels Ad-hoc-Fragen gegengesteuert.<sup>227</sup> Anwendung fanden weiterhin Sondierungsfragen, formuliert als allgemeine Einstiegsfragen sowie andere erlaubte Techniken in der Interviewsituation, wie das Stellen von Verständnisfragen, Interpretation des vom Interviewten gesagten, Rückspiegeln und Konfrontationen mit eventuellen Widersprüchen.<sup>228</sup>

Ein Hauptkriterium zur Auswahl, der mit Tonband aufgezeichneten leitfadengestützten Interviews, bestand aus dem Aspekt der hypothesenprüfenden Einsetzbarkeit, welche eine

---

<sup>225</sup> Vgl. Ring 1992, S. 20-41

<sup>226</sup> Vgl. Lamnek 1995, S. 113ff

<sup>227</sup> Vgl. Mayring 2002, S. 102

<sup>228</sup> Vgl. Friebertshäuser 1997, S. 371ff

Vergleichbarkeit der abgefragten Daten vereinfacht und präzisiert. Ergänzend soll erwähnt sein, dass die flexible Handhabung des Leitfadens bewirkte, dass nicht alle Fragen im gleichen Umfang und Reihenfolge bearbeitet werden konnten, da manche angesprochenen Thematiken nicht in den Tätigkeitsbereich der Befragten bzw. in den Zusammenhang des Interviews passten.

### 5.2.3 Probandenauswahl

Für die Auswahl der Interviewpartner wurde vor der Kontaktaufnahme von den Interviewerinnen folgende Kriterien festgelegt: Die aktive Mitarbeit der Probanden gegen Rechtsextremismus im Beruf soll seit mehreren Jahren bestehen. Ferner sollten diese nach Möglichkeit über ein abgeschlossenes Studium der Sozialen Arbeit verfügen oder über eine ähnliche pädagogische Ausbildung. Kein Kriterium wurde bezüglich der Organisationsform des Angebotes herausgestellt.

Die erste Kontaktaufnahme erfolgte bis auf eine Ausnahme telefonisch. Insgesamt wurden fünf verschiedene Einrichtungen bzw. Dienste kontaktiert. Dabei beschränkte sich die Auswahl auf den Raum Jena und nähere Umgebung. Eine Ausweitung auf den überregionalen Raum war in Anbetracht der Forschungsfrage und Konsensfindung nicht erforderlich.

Bereits in der ersten Kontaktaufnahme wurden den zu Interviewten das Thema der Arbeit sowie die Form des leitfadengestützten Interviews erläutert. Letztendlich sicherten alle Gesprächspartner ihre Unterstützung zu und es konnten Termine vereinbart werden. Im Fall der persönlichen Kontaktaufnahme, wurde der Interviewerin dies durch eine persönliche Einladung der zu Befragenden ermöglicht.

### 5.2.4 Auswertungstechnik

Um die geführten Interviews einer nachvollziehbaren Auswertung zuzuführen, ist von diesen eine sorgfältige Transkription anzufertigen. Die wechselnden Sprechsequenzen werden dabei mit Kürzeln gekennzeichnet. Die Transkription enthält neben einer wortwörtlichen Wiedergabe zudem auch Gefühlsausdrücke (z. B. (lachen)), welche in Klammern gesetzt werden. Beim ersten gründlichen Lesen kann, sofern der Interviewer auch Interpret ist, bereits besonders auffallende Textstellen markieren.<sup>229</sup> Alle Interviews wurden digital mitgeschnitten. Weiter wurde um den Gehalt der Aussagen vollständig zu erfassen eine

---

<sup>229</sup> Vgl. Bock 1990, S. 62

wörtliche Transkription des Materials verfasst. Daraus ergibt sich die Basis für eine ausführliche Interpretation der Interviews. In der Transkription des Materials wurden an *Glinka* angelehnt folgende Zeichen verwendet:

Transkriptionszeichen:

...	Pause (die Anzahl der Punkte gibt in etwa die Sekunden wieder);
...((8))...	längere Pause von acht Sekunden Dauer;
(...)	unverständlich;
<u>immer</u>	Betonung eines Wortes;
s c h ö n	gedehntes Sprechen;
wohlge/äh	Wortabbruch bzw. Selbstkorrektur

Nach der Transkription der Interviews erfolgte die weitere Auswertung mittels eines Kodierleitfadens, sowie unter Zuhilfenahme des Programms MAXQDA. Die Arbeit mit der Software erleichterte unterschiedlichste Schritte, z. B. konnten während der Bearbeitung der Texte Randnotizen eingefügt werden, Zuordnungen zu den einzelnen Kategorien und evtl. Kommentare festgehalten werden. Die Auswertung erfolgt angelehnt an *Bock* in folgenden Schritten:<sup>230</sup>

- Durchlesen und markieren aller Textstellen, die spontan ersichtlich und ggf. Antworten auf die entsprechenden Fragen des Leitfadens sind.
- Erneutes Lesen und Textstellen in das erstellte Kategorienschema einordnen, wobei dieses zugleich erweitert wird; Informationen werden in das Kodierschema übertragen. Das Interview wird also zerlegt.
- Einzelinformationen und besonders prägnante Passagen sollen identifiziert werden. Informationen werden untereinander abgewogen, bedeutungsgleiche ebenso wie sich widersprechende.
- Erstellung der Auswertung in Anlehnung an die Kategorien und letzter Vergleich mit der gesamten Transkription.

Um es den Lesern zu ermöglichen Textstellen im Kontext der Gesamttranskription schnell und problemlos aufzufinden, werden die Texte mit einer Absatznummerierung versehen. Mit jedem Sprecherwechsel beginnt ein neuer Absatz. Bezieht sich die Interpretation auf bestimmte Zitate der Interviewpartner, werden das Kürzel (ein Buchstabe) des Gesprächspartners und die Textposition in Klammern nach dem Zitat bzw. der zu belegenden Stelle angefügt. Die erste Zahl verweist auf die Seite des Textes, die zweite Zahl auf die

---

<sup>230</sup> Vgl. Bock 1990, S. 62ff.



Zeile. (A 2/8) bedeutet daher, dass z. B. ein Zitat von Gesprächspartner A auf Seite zwei in Zeile acht wieder zu finden ist.

### **5.3 Projektevaluation mit Adressaten**

Nachdem sich die Forschenden mit der „Perspektive des Staates“ sowie der „Perspektive der Schule und Sozialen Arbeit“ gewidmet haben, beschäftigt sich dieser Abschnitt mit dem verbleibenden Forschungsstrang, der Befragung der Adressaten.

#### **5.3.1 Vorstellung des evaluierten Projektes und Begründung der Auswahl**

Das evaluierte Projekt „Color in Nation“ war und ist Bestandteil des Bundesprogramms „Vielfalt tut gut. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“. Mit diesem auf Dauer angelegten Programm fördert die Bundesregierung den Kampf gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus in Deutschland. Ziel ist es dabei, Vielfalt, Toleranz und Demokratie als zentrale Werte der Gesellschaft zu festigen und insbesondere Kinder und Jugendliche frühzeitig für diese Grundregeln eines friedlichen und demokratischen Zusammenlebens zu gewinnen. Derzeit fördert das Bundesprogramm insgesamt 90 Lokale Aktionspläne, davon 60 in den neuen und 30 in den alten Bundesländern. Weiterhin werden in diesem Rahmen 89 Modellprojekte gefördert.<sup>231</sup>

Das Projekt startete im September 2007 und umfasst insgesamt drei Säulen: Durchführung von sozialpädagogischen Seminaren in Schulen und Jugendclubs, Umsetzung eines Hip-Hop-Projektes in Zusammenarbeit mit einem Jugendclub und Präsentation von Ausstellungen in Schulen und Gemeindegebäuden. Die Seminare wenden sich an Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene ab 12 Jahren. Inhaltlich wird eine große Bandbreite an Themen angeboten: von einführenden (z.B. „Vorurteile und Stereotype“) über künstlerische (z.B. „Vielfalt Tonskulpturen“) bis akademische (z.B. „Versteckspiel: Zeichen und Symbole der rechtsextremen Szene“) Veranstaltungen. Die Seminare werden durch Partner mit jahrelanger Erfahrung im Bereich sozialpädagogische Bildung realisiert.

Das Projekt wurde ausgewählt, weil es sich um das einzige Konzept mit integrierter Evaluation im Rahmen des Bundesprogramms in Thüringen handelte.

---

<sup>231</sup> Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: [http://www.vielfalt-tut-gut.de/content/e4548/index\\_ger.html](http://www.vielfalt-tut-gut.de/content/e4548/index_ger.html)

### 5.3.2 Auswahlverfahren – Stichprobe und Grundgesamtheit

#### **Stichprobenauswahl**

Zunächst ist zu unterscheiden zwischen Stichprobe und Grundgesamtheit: Die Grundgesamtheit umfasst alle Elemente (in den Sozialwissenschaften: Personen), über die Aussagen beabsichtigt sind. Als Stichprobe bezeichnet man eine Teilmenge einer Grundgesamtheit, die unter bestimmten Bedingungen für die Untersuchung ausgewählt wurden. Die Auswahl erfolgt über ein Stichprobenverfahren: die Zufallsauswahl, die bewusste Auswahl und die willkürliche Auswahl. Sozialwissenschaftliche Untersuchungen basieren häufig auf willkürlichen Stichproben: Die Auswahl erfolgt – wie auch in diesem Fall – nicht nach stichprobentechnischen Kriterien. Als Untersuchungsteilnehmer nimmt teil, wer sich freiwillig meldet.<sup>232</sup>

Bezogen auf die Stichprobenauswahl sind zu unterscheiden:

- die Stichprobe der Personen, die für die geplante Maßnahme vorgesehen ist und
- die Stichprobe, auf deren Basis die Evaluationsstudie durchgeführt werden soll.

Die Interventionsstichprobe umfasst alle Personen der Zielgruppe einer Maßnahme, die an der Maßnahme tatsächlich teilnehmen. Die Evaluationsstichprobe schließt alle Personen der Zielgruppe einer Maßnahme ein, die an der Intervention und an der Evaluation teilnehmen. Beide Stichproben können – insbesondere bei kleineren Zielpopulationen und kürzerem Zeitraum – identisch sein.<sup>233</sup>

#### **Stichprobe**

Werden die Daten aller Personen einer Grundgesamtheit erhoben, spricht man von einer „Vollerhebung“. Ist die Grundgesamtheit – die Personen, über die Aussagen beabsichtigt sind – relativ klein, dann kann eine Vollerhebung mit realistischem Aufwand durchgeführt werden. Sind also – wie in diesem Fall – nur Aussagen über die Teilnehmer der Maßnahme bzw. des Projektes Ziel der Untersuchung, dann sind Grundgesamtheit und Stichprobe identisch.<sup>234</sup>

---

<sup>232</sup> Vgl. Diekmann 2005, S. 327ff;  
Schnell / Hill / Esser 2005, S. 271ff

<sup>233</sup> Vgl. Bortz / Döring 2006, S. 127ff

<sup>234</sup> Vgl. Bortz / Döring 2006, S. 130;  
Schnell / Hill / Esser 2005, S. 265ff

Das Projekt erreichte zum Stichtag der Auswertung 777 Teilnehmer aus dem Landkreis. Aufgrund verschiedener Schwierigkeiten konnten jedoch nur 345 Kinder und Jugendliche an der Projektevaluation teilnehmen: einerseits bestanden insbesondere in den ersten Monaten der Projektlaufzeit entsprechende Anlaufschwierigkeiten in Form von organisatorischen Problemen bei der Evaluationsumsetzung und andererseits waren mehrere Kinder und Jugendliche kognitiv nicht in der Lage, sich an der Projektevaluation zu beteiligen. Der jeweilige Anteil der genannten Ausfallgründe kann zum jetzigen Zeitpunkt leider nicht mehr nachvollzogen werden. Eine Verweigerung der Teilnahme an der Projektevaluation durch die Projektteilnehmer war in keinem Fall zu beobachten. Betrachtet man die Teilnehmer des Projektes als „Auswahlgesamtheit“, kann folglich von einer projektinternen Ausschöpfungsquote von 44,4 Prozent („Anzahl ausgewerteter Fragebögen“ = 777 durch „Bereinigter Stichprobenumfang“ = 345 mal 100) ausgegangen werden. Da es sich hierbei jedoch lediglich um eine Auswahl der 12-27jährigen Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Landkreis handelt und mehrere Selektionsprozesse (teilnehmende Einrichtungen, teilnehmende Einrichtungsgruppen, ...) wirkten, kann nicht von einer repräsentativen Erhebung gesprochen werden.<sup>235</sup>

### 5.3.3 Datenerhebungsinstrument – Schriftliche Befragung

Eingesetztes Erhebungsinstrument war die „schriftliche Befragung“: Wenn Untersuchungsteilnehmer schriftlich vorgelegte Fragen (Fragebögen) selbstständig schriftlich beantworten, handelt es sich um eine schriftliche Befragung. Aufwand und Kosten der schriftlichen Befragung sind vergleichsweise geringer als bei anderen Befragungsformen: Zum einen werden Untersuchungen, die mit persönlichen Interviews bei größeren Stichproben (mit mehr als 200 Befragten) arbeiten, durch die anfallenden Interviewerkosten immer kostenintensiver. Zum anderen ist der Verwaltungsaufwand bei persönlichen Interviews durch Interviewerbetreuung und -kontrolle – insbesondere bei dezentral an verschiedenen Befragungsorten durchgeführten Interviews – erheblich. Diese Alternative bietet jedoch weitere entscheidende methodische und inhaltliche Vorteile: a) die Teilnehmer können die Fragen besser durchdenken und antworten „überlegter“, b) die Merkmale und Verhalten (bzw. Fehler) von Interviewern haben keinen Einfluss, c) die Antworten sind „ehrlicher“ als bei Anwesenheit eines Interviewers, d) eine größere Konzentration auf das Thema bzw. eine höhere Motivation zur Teilnahme durch selbst bestimmbaren Beantwortungszeitpunkt ohne „Druck“ durch einen Interviewer und e) die Zusicherung von Anonymität sei glaubwürdiger. Die entscheidenden Nachteile der schriftlichen Befragung –

---

<sup>235</sup> Vgl. Schnell / Hill / Esser 2005, S. 271, 304 & 306ff;  
Bortz / Döring 2006, S. 127ff;  
Diekmann 2005, S. 327ff, 359 & 368f

die unkontrollierte Erhebungssituation, die höheren Ausfallquoten bzw. die notwendige „Ernsthaftigkeit“ – wurden durch entsprechende Rahmenbedingungen weitgehend ausgeräumt: die jeweiligen Untersuchungsteilnehmer wurden in Gruppen (Schulklassen, Jugendclubbesuchern, ...) unter standardisierten Bedingungen bei Anwesenheit der jeweiligen Seminarleiter gleichzeitig schriftlich befragt. Die Rücklaufquoten bei derartigen Gruppenbefragungen betragen annäherungsweise 100 Prozent. Im Regelfall wurden die Fragebögen direkt nach der zugehörigen Veranstaltung ausgefüllt. Das Erhebungsinstrument war fester Bestandteil des Projektes und damit vom Projektträger konzipiert. Einerseits hatten die Forschenden keinen Einfluss auf die Fragebogenkonstruktion, andererseits konnte unkompliziert auf bereits vorhandene Evaluationsdaten zurückgegriffen werden.<sup>236</sup>

Der projektinterne Fragebogen enthielt insgesamt 17 Fragen (7 geschlossene, 3 halboffene, 4 offene und 2 Fragebatterien). Die Auswahl der für dieses Forschungsprojekt relevanten Fragen erfolgte anhand deren Eignung für die Hypothesenprüfung. Dementsprechend waren folgende Punkte bedeutsam:

- a) ... ob die Teilnehmer bereits an einer solchen Veranstaltung teilgenommen haben,
- b) ... ob das Thema neu oder alltäglich ist,
- c) ... ob der Inhalt verständlich ist,
- d) ... ob die Teilnehmer Neues erfahren haben,
- e) ... ob die Teilnehmer diese Veranstaltung weiterempfehlen können,
- f) ... ob das Seminar Anstoß gab, Dinge aus einer anderen Perspektive zu sehen,
- g) ... ob die Veranstaltung Lust auf weitere Seminare gemacht hat,
- h) ... wie die Teilnehmer mit Schulunterricht vergleichen.

#### 5.3.4 Datenaufbereitung – Erstellung einer Datenmatrix und Dateneingabe

##### **Datenaufbereitung der Antworten auf die geschlossenen Fragen**

Für die schnelle und problemlose Auswertung der umfangreichen erhobenen Daten aus 345 Fragebögen wurde das Datenanalysesystem SPSS (das in den Sozialwissenschaften am weitesten verbreitete Statistikprogramm) benutzt. Diese computergestützte Auswertung setzt aber eine ganz bestimmte Struktur der erhobenen Daten und daher ihre spezifische Aufbereitung voraus.<sup>237</sup>

---

<sup>236</sup> Vgl. Schnell / Hill / Esser 2005, S. 358ff;  
Diekmann 2005, S. 439ff;  
Bortz / Döring 2006, S.252ff

<sup>237</sup> Vgl. Schnell / Hill / Esser 2005, S. 423 & 430f

Dazu wird im ersten Schritt eine „Datenmatrix“ erzeugt, wobei diese einer Tabelle entspricht, deren Zeilen die einzelnen Befragten und deren Spalten jeweils eine Variable (Merkmal, z.B. Antwort auf eine Frage) darstellen. Im zweiten Schritt werden anschließend die Angaben in den Fragebögen in codierter Form in die Datenmatrix eingegeben. Das entsprechende Vorgehen ist nun wie folgt: 1. Erstellung einer Liste aller erhobenen Daten mit allen möglichen Ausprägungen jeder Variable (Codeplan), wobei jedem möglichen Kategorie jeder Variablen genau ein Wert (Code) zugeordnet wird, 2. Transformation der jeweiligen erhobenen Informationen gemäß dem Codeplan in die zulässigen Codes (Kodierung) und 3. Eingabe und Speichern der codierten Daten in einer festgelegten Abfolge der Variablen für alle Untersuchungsteilnehmer, die eine sinnvolle Verarbeitung der Daten ermöglicht. Für Kontrollzwecke wird jedem Befragten vorab eine Identifikationsnummer zugewiesen, welche die erste Variable in der Datenmatrix darstellt (laufende Nummer). Da die Angaben „weiß nicht“ oder die explizite Verweigerung der Antwort jeweils keine brauchbare Antwort auf eine Frage enthalten und die Datenmatrix keine Leerstelle enthalten darf, braucht man für die „fehlenden Werte“ auch spezielle Codes. Letztere dürfen aber bei keiner Variablen einen gültigen Wert darstellen.<sup>238</sup>

### **Datenaufbereitung der Antworten auf die offenen Fragen**

Die Auswertung der Freitexte aus den insgesamt 345 Fragebögen erfolgt mittels MaxQDA. Einem Programm, welches zur quantitativen Inhaltsanalyse genutzt wird. Es beruht auf dem Prinzip der Kategoriebildung (Codes) und dem anschließenden Einordnen relevanter Textpassagen, bzw. Antwortsequenzen. So werden quantitative Inhaltsanalysen ermöglicht.

Zu Beginn wird der gesamte zu analysierende Text in ein Textverarbeitungsprogramm eingegeben und als rtf-Datei gespeichert. Hierbei werden auch Antworten wie „nichts“ oder „weiß nicht“ berücksichtigt. Diese gespeicherte Textdatei kann nun in MaxQDA importiert werden. Um die relevanten Textteile in Kategorien zu überführen, müssen entsprechende Codes angelegt werden. Diese Codes richten sich zunächst nach der groben Erwartungshaltung der Inhalte, können jedoch bei Bedarf ergänzt werden. Der sog. Codebaum erlaubt es jederzeit alle Codes und ggf. Unterkategorien im Überblick zu behalten. Durch einfaches markieren und ziehen der Textpassagen werden die Kategorien gefüllt. Ist das Codieren abgeschlossen, werden die gewünschten Texte und Codes aktiviert und somit sichtbar gemacht. So kann auf alle eingeordneten Passagen zugegriffen und eine abschließende Aussage formuliert werden.

---

<sup>238</sup> Vgl. Schnell / Hill / Esser 2005, S. 423ff;  
Diekmann 2005, S. 549ff

### 5.3.5 Datenauswertung: Datenanalyse und Dateninterpretation

#### **Dateninterpretation**

Erst durch die Auswertung der erhobenen Daten sind Aussagen über die Annahme oder Verwerfung von Hypothesen möglich. Ohne klare theoretische Ideen endet jede Datenanalyse im Chaos: kein Computer und kein Programm kann ein theoretisch interessantes Ergebnis liefern, wenn den Analysen keine sinnvollen Theorien zugrunde liegen. Dementsprechend wurden die erhobenen Daten entsprechend der interessierenden Forschungshypothesen analysiert und ausgewertet.<sup>239</sup>

#### **Datenanalyse der Antworten auf die geschlossenen Fragen**

Für die Datenanalyse wurden univariate (Häufigkeitsverteilungen) und bivariate (Subgruppenanalyse, Zusammenhänge) Analysen mittels Zuhilfenahme des Statistikprogramms SPSS genutzt.

Univariate Analysen dienen der Ermittlung der empirischen Häufigkeitsverteilung einer Variablen und stellen den ersten Schritt in der Datenanalyse dar. Die Auszählung und Berechnung der absoluten, relativen und prozentualen Häufigkeiten einer Variablen gibt an, wie oft jeder einzelne Code (Ausprägung, Wert, Kategorie) dieser Variablen im Datensatz vorkommt. Beispiel 1: Die Häufigkeitsverteilung der Variable „Geschlecht“ informiert über die Anzahl der Frauen und die Anzahl der Männer in einer Untersuchung. Beispiel 2: Die Häufigkeitsverteilung der Variable „Zufriedenheit“ klärt über die Anzahl der „sehr zufriedenen“, der „eher zufriedenen“, der „eher unzufriedenen“ und der „sehr unzufriedenen“ Teilnehmer auf. Die Bestimmung der Häufigkeitsverteilungen aller erhobenen Daten dient zunächst dazu, einen allgemeinen ersten Überblick über die vorliegenden Daten zu gewinnen. Zusammen mit der Berechnung geeigneter „deskriptiver“ (beschreibender) Statistiken (z.B. Mittelwerte, Standardabweichung, Minimum und Maximum) ist die erste „Analyse“ mit der Erstellung von Ergebnissen der Ermittlung der empirischen Häufigkeitsverteilung für jede Variable im Datensatz abgeschlossen. Solche univariaten (nur auf eine Variable bezogenen) rein deskriptiven Analysen sind allein meistens kaum von größerem Interesse. Daher werden anschließend sehr häufig entsprechende bivariate Analysen durchgeführt.<sup>240</sup>

---

<sup>239</sup> Vgl. Schnell / Hill / Esser 2005, S. 441

<sup>240</sup> Vgl. Diekmann 2005, S. 555ff;  
Schnell / Hill / Esser 2005, S. 441ff

Die einfachste Form der bivariaten Analyse beinhaltet den Vergleich der deskriptiven Statistiken (z.B. der Mittelwerte) und der Häufigkeitsverteilung einer bestimmten Variablen in verschiedenen Subgruppen. Beispiel: So kann man die Verteilungen der Zufriedenheitskategorien in der Subgruppe der Frauen und in der Subgruppe der Männer vergleichen und den Zusammenhang zwischen Geschlecht und Zufriedenheit untersuchen. Die entstehende „Kreuztabelle“ („Kreuzung“ zweier Variablen) enthält neben den Häufigkeitsverteilungen beider Variablen die „gemeinsame“ (bivariate) Verteilung. Die Ergebnisse dieser Tabelle lassen sich deutlicher erkennen, wenn die jeweiligen Häufigkeiten als Prozentzahlen ausgedrückt werden. Bei einer solchen Tabelle ist die „Prozentsatzdifferenz“ als einfaches Zusammenhangsmaß im Sinne von „eher schwacher Zusammenhang“ oder „eher starker Zusammenhang“ interpretierbar. Neben der „Prozentsatzdifferenz“ werden eine Reihe anderer Zusammenhangsmaße verwendet, die fast alle in dem Wertebereich von -1 bis +1 liegen (-1 = starker positiver Zusammenhang, 0 = Abwesenheit eines Zusammenhangs, +1 = starker negativer Zusammenhang). Allerdings erhält man mit den Daten der Stichprobe eine Kreuztabelle, wobei im Falle einer fehlenden Angabe (missing value) für mindestens eine Variable die jeweilige Beobachtung ausgeschlossen wurde. Weiterhin ist zu beachten, dass die bivariate Analyse mögliche verzerrende Einflüsse durch weitere (Dritt-)Variablen nicht berücksichtigt.<sup>241</sup>

### **Datenanalyse der Antworten auf die offenen Fragen**

Die Auswertung des offenen Fragenteils geschieht in Form einer quantitativen Inhaltsanalyse. Hierbei werden die vorliegenden Texte hinsichtlich bestimmter Aspekte verschiedenen Kategorien (Codes) zugeordnet und ausgezählt. Anhand dessen können nun Aussagen über Merkmalsausprägungen der Freitexte getroffen werden.<sup>242</sup> In der vorliegenden Auswertung erfolgt die Kategorienbildung zunächst deduktiv, d.h. theoriegeleitet. Die Kategorien werden zunächst gebildet und schließlich an die Freitexte herangetragen.<sup>243</sup> Im Anschluss daran, erfolgt eine zweite, induktive Kategorienbildung. Da nun die Inhalte der einzelnen Kategorien bekannt sind, ist es möglich sie zur besseren Differenzierung in Unterkategorien einzuordnen.<sup>244</sup> Diese Unterkategorien werden also an die vorhandenen Freitexte angepasst um diesen möglichst gerecht zu werden und eine Auszählung zu erleichtern.

---

<sup>241</sup> Vgl. Diekmann 2005, S. 571ff;  
Schnell / Hill / Esser 2005, S. 443ff

<sup>242</sup> Vgl. Bortz, Döring 2006, S. 149

<sup>243</sup> Vgl. Ebd., S. 151

<sup>244</sup> Vgl. Ebd., S. 151

Es handelt sich bei der Auswertung um eine Häufigkeitsanalyse, in welcher die Ausprägungen der einzelnen Merkmale, nicht jedoch Zusammenhänge zwischen den Merkmalen untersucht werden.<sup>245</sup>

Um stets nachvollziehen zu können, welche Aussage welchem Fragebogen und dementsprechend welchem Seminar zugeordnet werden kann, werden die Fragebogennummer und die Fragennummer in die Eingabe in MaxQDA eingefügt. Bei der Beispielnennung für die jeweiligen Codes werden diese, der Übersichtlichkeit halber, nicht aufgeführt.

## **6 Lehrplananalyse und Ergebnisse**

An dieser Stelle erfolgt eine detaillierte Auswertung der untersuchten Perspektive des Staates. Dazu bedienen sich die Autorinnen der Thüringer Lehrpläne ausgewählter Fächer und gewähren den Lesenden einen Einblick in deren Struktur.

### **6.1 Literaturgrundlage**

Die Grundlage der Analyse bildeten die Thüringer Lehrpläne für die Sekundarstufe I und die vom Thüringer Kultusministerium herausgegebenen Empfehlungen für das fächerübergreifende Thema „Erziehung zu Gewaltfreiheit, Toleranz und Frieden“ (GTF). Anhand dieses Kriteriums wurden die Lehrpläne relevanter Fächer überprüft.

#### **6.1.1 Die Thüringer Lehrpläne**

Die Entwicklung der Thüringer Lehrpläne lässt sich zeitlich in drei Phasen gliedern: Die Vorläufigen Lehrplanhinweise (1991), die Vorläufigen Lehrpläne (1993) und die Thüringer Lehrpläne (1999). Die Lehrpläne sind „das Ergebnis der dritten Phase der Lehrplanentwicklung seit der Umgestaltung des Thüringer Erziehungs- und Bildungssystems 1990“ und gingen aus einem intensiven Evaluationsprozess unter hoher Beteiligung von Lehrern, Schülern, Eltern und Wissenschaftlern und unter Einbeziehung von Erkenntnissen aus nationaler und internationaler Curriculumforschung hervor<sup>246</sup>.

Die weiterentwickelten Lehrpläne der einzelnen Fächer orientieren sich an Fragen der Grundwerte, des friedlichen Zusammenlebens unterschiedlicher Kulturen, Religionen und

---

<sup>245</sup> Vgl. Ebd., S. 151

<sup>246</sup> Vgl. Kultusministerium Lehrpläne für Gymnasium und Regelschule, Vorwort



Gesellschaftsformen, der Einsicht über den Wert der natürlichen Ressourcen und des gesellschaftlichen Wandels.<sup>247</sup>

Die Lehrpläne verweisen in jedem Fach auf den Grundsatz der Schule als „Lern- und Erfahrungsraum“<sup>248</sup>. Das Konzept der Grundbildung in Lehrplänen beinhaltet die Verzahnung von Wissensvermittlung, Werteaneignung und Persönlichkeitsentwicklung.<sup>249</sup> Somit soll die Grundbildung die Entwicklung der Fähigkeit zu vernunftbetonter Selbstbestimmung, zur Freiheit des Denkens, Urteilens und Handelns - sofern dies mit der Selbstbestimmung anderer Menschen vereinbar ist - sichern und die Schüler befähigen, an den gemeinsamen Aufgaben in Schule, Beruf und Gesellschaft mitzuwirken.<sup>250</sup> Überdies soll die Schule Kompetenzen ausbilden, „wobei die Entwicklung von Lernkompetenz im Mittelpunkt steht. Sie ist bestimmt durch Sach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz.“<sup>251</sup>

Der Unterricht am Gymnasium ermöglicht „ganzheitliches Lernen, entwickelt humane Werte- und Normvorstellungen und hilft, auf die Bewältigung von Lebensanforderungen vorzubereiten“, wobei die Klassenstufen 5 und 6 als Orientierungsphase gesehen werden und in den Klassenstufen 7 bis 9 eine Grundbildung gesichert wird.<sup>252</sup>

Außerdem werden u.a. folgende Aspekte für das pädagogische Handeln an der thüringer Regelschule als „Orientierungen für die Unterrichtsgestaltung“<sup>253</sup> in jedem Fach hervorgehoben: Berücksichtigung der geistigen, sozialen und körperlichen Voraussetzungen der Schüler, lebensweltorientierter Unterricht mit aktuellem Bezug, fächerübergreifendes und problemorientiertes Arbeiten, interkulturelles Lernen und die Gleichberechtigung der Geschlechter.

#### 6.1.2 Der fächerübergreifende Unterricht in den Thüringer Lehrplänen

Die Empfehlungen für die in Thüringer Lehrplänen verbindlich festgelegten fächerübergreifenden Themen wurden 1993 auf Initiative des Kultusministeriums durch eine 12-köpfige Arbeitsgruppe unter Leitung des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) erarbeitet. In der Arbeitsgruppe waren eine Vertreterin des Kultusministeriums, ein Vertreter des ThILLM, ein Vertreter des Pädagogisch-Theologischen Zentrums Reinhardsbrunn, je ein Vertreter der Landeszentrale für politische

---

<sup>247</sup> Vgl. Ebd.

<sup>248</sup> Vgl. Ebd., Lehrplan Biologie, S. 5

<sup>249</sup> Vgl. Ebd.

<sup>250</sup> Vgl. Ebd.

<sup>251</sup> Vgl. Ebd.

<sup>252</sup> Vgl. Thüringer Ministerium. Lehrpläne für das Gymnasium, S. 5

<sup>253</sup> Vgl. Ebd.

Bildung und des Bildungswerkes Friedenserziehung FRIZ e.V. Jena und sieben Thüringer Lehrerinnen und Lehrer aus Grund- und Regelschulen sowie Gymnasien tätig. Einige der mitwirkenden Lehrer waren bereits in verschiedenen Lehrplankommissionen sowie in Schulen aktiv, mit denen das ThILLM hinsichtlich der Thematik GTF intensive Arbeitsbeziehungen gepflegt hatte. Die Arbeitsgruppe einigte sich nach intensiven Diskussionen darüber, das Empfehlungspapier durch Materialien in Form von Handreichungen zu ergänzen.<sup>254</sup>

Das Arbeitspapier umfasst 58 Seiten und beinhaltet einen allgemeinen Teil mit Orientierungen für die Arbeit mit den Empfehlungen. Die ersten beiden Kapitel thematisieren die Intention und Inhalte und unterbreiten Vorschläge zur Planung und Umsetzung fächerübergreifender Themen in den verschiedenen Klassenstufen. Außerdem ergänzen Thesen zum Frieden, Literatur, eine Medienliste und eine Anlage mit Themenvorschlägen für die Lehrpläne das Papier. Zielgruppe, Ziele und Aufgaben, sowie die Feststellung und Umsetzung von fächerübergreifenden Themen, wurden in den „Orientierungen“ erläutert. Demzufolge haben die Empfehlungen einen handlungsorientierenden und -anleitenden Charakter und richten sich an „alle pädagogisch Tätigen“ (Lehrer, Fachberater, Schulleiter, Lehrerfortbildner und Lehrplankommissionen).<sup>255</sup>

Fächerübergreifende Themen wurden als „Problembereiche, die (...) wegen ihrer Komplexität in verschiedenen Fächern zu bearbeiten sind“<sup>256</sup>, definiert. Folgende Themenfelder - ohne Anspruch auf Vollständigkeit - wurden festgelegt: Medien und Informationstechniken, Gesundheit, Umwelt, Berufswahl, Verkehrserziehung, sowie Gewaltfreiheit, Toleranz und Frieden. Fächerübergreifende Themen finden Eingang in die Lehrpläne durch orientierende Hinweise im jeweiligen Vorwort des Lehrplanes, der Einbindung relevanter Aspekte in die Fachinhalte und durch spezifische Projekte im Unterrichtsfach bzw. Unterrichtsfächern.

### 6.1.3 Das fächerübergreifende Thema: GTF

Die häufige Thematisierung der Gewaltbereitschaft von Kindern durch die Medien und die Forderungen nach bildungspolitischen Sofortprogrammen erforderte ein Reagieren auch seitens der Schule. Dennoch soll Erziehung zu Gewaltfreiheit, Toleranz und Frieden (GTF) keinesfalls nur als eine Reaktion auf die damaligen Befindlichkeiten darstellen.

---

<sup>254</sup> Vgl. Thüringer Kultusministerium 199, Empfehlungen

<sup>255</sup> Vgl. Ebd., S. 4

<sup>256</sup> Vgl. Ebd., S. 5

Umgang mit Erscheinungen von Gewalt, Erkennen der Ursachen von Aggressionen, Lernen und Einüben friedlichen Verhaltens und von Konfliktlösungsmöglichkeiten haben eine große Bedeutung hinsichtlich der Erziehung zum menschlichen Miteinander. Um dies zu erreichen, muss GTF auf mittel- und langfristig wirksam werdende Zielsetzungen aufbauen.<sup>257</sup> Dementsprechend ist der Auftrag zur Erziehung zu Gewaltfreiheit und Toleranz im Thüringer Schulgesetz § 2 (1) verankert.

Die Friedenserziehung in der früheren DDR wurde kritisch beleuchtet: Sie war zu weiten Teilen durch eine Reihe von Unterrichtsinhalten politisch indoktriniert. Friedenserziehung ist analytisch, kritisch, konstruktiv, problem- und handlungsorientiert, d.h. sie sensibilisiert zur Wahrnehmung von Gewalt und Konflikten, nennt Ursachen und Verursacher von Gewalt beim Namen, versucht Möglichkeiten und Grenzen gewaltfreien Handelns zu erschließen und will zur Teilnahme an demokratischen Entscheidungsprozessen befähigen.<sup>258</sup> GTF ist eine Aufgabe von Erziehung und Bildung. Gewaltfreies und tolerantes Verhalten setzen kognitive und reflexive Kompetenzen voraus. Sie erfasst sowohl Unterrichtsinhalt und -methoden als auch die Gestaltung des Schullebens und des sozialen Lebensraumes Schule und kann daher nicht Aufgabe eines spezifischen Unterrichtsfachs sein. Somit kann sie auch nicht nur einzelnen Lehrern und bestimmten Bedingungen überlassen sein. Als Zielstellungen von GTF<sup>259</sup> wurden angegeben:

- Befähigung zur Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit im sozialen Handeln
- Befähigung zu verbaler und nonverbaler Kommunikation,
- Entwicklung des gewaltfreien Artikulierens von Problemen und Konflikten,
- Erschließen und Aufzeigen von Möglichkeiten der Mitgestaltung sozialen Zusammenlebens,
- Entwicklung von Toleranz und Friedensfähigkeit,
- Wissen um Mechanismen von Frieden und Krieg, Verflechtungen der Ursachen von Gewalt und Abbau und Beseitigung von archaischen wie auch von durch Machtinteressen hervorgerufenen Feindbildern.

## **6.2 Ergebnisse der Lehrplananalyse**

### **6.2.1 Lehrplaninhalte – Relevante Schulfächer**

Analysiert wurden die Lehrplaninhalte der Schulfächer Deutsch, Sozialkunde, Ethik, Geschichte und Biologie für die Sekundarstufe 1 unter der Voraussetzung der Empfehlung

---

<sup>257</sup> Vgl. Ebd., S. 8

<sup>258</sup> Vgl. Ebd., S. 11

<sup>259</sup> Vgl. Ebd., S. 9

des Lernstoffes als fächerübergreifendes Thema zur „Erziehung zu Gewaltfreiheit, Toleranz und Frieden – GTF“. Ziel war es festzustellen, wie die Einarbeitung des fächerübergreifenden Themas GTF in die Lehrpläne umgesetzt wurde.

In den einzelnen Lehrplänen der Fächer sind Beispiele und Anregungen für fächerübergreifende Unterrichtseinheiten gegeben, Ziele erläutert und wesentliche Inhalte der möglichen beteiligten Fächer dargelegt.

In der Darstellung der je nach Fach zu behandelnden Inhalte finden sich in den Lehrplänen zudem Hinweise, die an geeigneten Stellen auf den Einbezug fächerübergreifender Aufgabengebiete oder den Einbezug anderer für die Bearbeitung einer Thematik ebenfalls relevanter Fächer verweisen. Dies erfolgt in Form von Symbolen oder Abkürzungen für einzelne Fächer bzw. Aufgabengebiete.

Die folgenden Beispiele aus dem Sozialkunde-Lehrplan für die Regelschule und dem Deutsch-Lehrplan für das Gymnasium sollen dies verdeutlichen.

Sozialkunde Klassenstufe 8:<sup>260</sup>

<b>Problembereiche</b>	<b>Inhalte des Unterrichts</b>	<b>Hinweise zur fächerübergreifenden Kooperation</b>
Einführung in das Fach Sozialkunde: Was geht mich Politik an?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notwendigkeit von Politik, der Mensch als politisches Lebenswesen</li> <li>- Schülerassoziationen zu „Politik“</li> <li>- Wo sind Schüler im Alltag von Politik betroffen?</li> </ul>	
Demokratie in der Schule	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schule und Politik in verschiedenen Gesellschaften (z. B. Nationalsozialismus, DDR, Bundesrepublik Deutschland)</li> <li>- Mitwirkung der Schüler (Schülervertretung, Schülerzeitung, Umgang mit Konflikten)</li> </ul>	KR 6 (Gemeinschaft/Verantwortung) ER 7/8 (Wir und die Erwachsenen) Et 7 (Konflikte und Konfliktregelung) Sw 8 (Schule als soziales Umfeld) GTF

<sup>260</sup>

Dabei wurden nur die Lerninhalte, die auf GTF hinweisen, aufgenommen

Leben in der Familie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Familie als soziale Institution (historische/interkulturelle Vergleiche)</li> <li>- Familie als Sozialisationsinstanz</li> <li>- Geschlechterrollen</li> <li>- Familienpolitik (Grundgesetz, Thüringer Verfassung, aktuelle Kontroversen)</li> </ul>	<p><i>Thema:</i></p> <p>Liebe, Freundschaft, Sexualität - Formen des Zusammenlebens von Männern und Frauen</p> <p>Et: Liebe und Sexualität (KR: Verweis auf Kl. 9)</p> <p>(ER: Verweis auf Kl. 9)</p> <p>Ge: Familie in der Industriegesellschaft des 19. Jh.; Frauen in der Geschichte</p> <p>Gg: Kulturerdteil Südasien - religiöse und traditionelle Normen; Stellung der Frau</p> <p>De: Begegnungen mit anderen Menschen</p> <p>Bi: Sexualität und Verantwortung</p> <p>Sw: Familie (□ Kl. 7)</p> <p>WU: Aufgabenteilung im Haushalt (Kl. 7)</p> <p>GTF</p>
Wer ist "wir"?	<p>Formen sozialer Zugehörigkeiten (u. a. Gruppen, soziale Milieus, Schichten)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vielfältigkeit von Lebensformen in pluralen Gesellschaften</li> <li>- Gleiche Chancen für alle?</li> <li>- Vertiefungen an einem Minderheitenproblem (z. B. ausländische Arbeitnehmer)</li> </ul>	<p>Et 8 Vorurteile)</p> <p>Et 6 (Menschen, die anders sind)</p> <p>Sw 8 (Gruppen)</p> <p>KR 8 (Orientierung/Verantwortung)</p> <p>GTF</p>

Abb. 16: Sozialkundelehrplan für Regelschule  
Quelle: Thüringer Kultusministerium

Lerninhalte	Fächerübergreifende Bezüge
<p>1 . Das Ende des Ersten Weltkrieges und Tendenzen der internationalen Beziehungen</p> <p>-Politische und wirtschaftliche Veränderungen in Sowjetrussland (Sieg im Bürgerkrieg, Festigung der bolschewistischen Herrschaft, Diktatur Stalins in den zwanziger und dreißiger Jahren</p>	<p>Ru GTF</p>
<p>2 . Die Weimarer Republik</p> <p>-Entstehung und Krisen Ende der Monarchie, Revolution, Räteregierung oder Nationalversammlung, Weimarer Republik und Verfassung, Friedensvertrag von Versailles, Vertrag von Rapallo Krisenjahre 1920-23, Inflation</p>	<p>GTF WR 10</p>
<p>3. Die Zeit des Nationalsozialismus</p> <p>- Von der Machtübernahme zur totalitären Herrschaft Anpassung und Widerstand</p> <p>- Wesensmerkmale der nationalsozialistischen Weltanschauung (Volksgemeinschaft und Führerprinzip, Rassen- und Lebensraumtheorie, Antikommunismus</p> <p>- Der Alltag im "Dritten Reich" (Auswahl: Familie, Frauen, Kirche, Jugend, Schule, Arbeitswelt, Kultur, Propaganda, Terror, Sprache)</p> <p>- Überblick zur Wirtschaftspolitik (Arbeitsbeschaffung, Autarkiestreben, Vierjahresplan, Lohnstopp, Aufrüstung, Staatsverschuldung,)</p> <p>- Nationalsozialistische Rassenpolitik (Entrechtung, Verfolgung, Ausgrenzung und Gewalt gegen Minderheiten, insbesondere der "rassisch begründete" Antisemitismus)</p> <p>- Konzentrationslager Buchenwald und Dora</p> <p>- Nationalsozialistische Außenpolitik (Systematische Aushöhlung des Versailler Vertrages, Austritt aus dem Völkerbund, Annexion Österreichs, Münchner Abkommen, Annexion der Tschechoslowakei, Hitler-Stalin-Pakt)</p>	<p>GTF</p>

<sup>261</sup> Vgl. Lehrplan für das Gymnasium, Geschichte, S. 28f



Situationen vor und weist auf GTF hin.<sup>265</sup> Ferner wird bei der Klassenstufe 8 im Lehrplaninhalt „Problemorientiertes Darstellen“ auf GTF hingewiesen<sup>266</sup>

Der Ethikunterricht in Klassenstufe 5 zielt auf die Bewusstmachung der Schüler, „dass das Zusammenleben der Menschen durch Normen und Regeln gestaltet wird. Sie entdecken die hinter Regeln stehenden Wertorientierungen. Sie reflektieren eigene Wünsche und Wertmaßstäbe und entwickeln gemeinsame Regeln, die für die neue Klassengemeinschaft gelten sollen. Dabei diskutieren sie auch über die Bedeutung von Geboten, Verboten und Strafen“<sup>267</sup>. GTF wird in den Lehrinhalten „Regeln für den Schulalltag“ und „Verbindlichkeit von Normen und Regeln“ empfohlen. Weiterhin wird im Lernstoff „Schule als gemeinsamer Lebensraum“ für die Entwicklung von Visionen für eine Schule der Zukunft GTF unter Einbezug aller Fächer empfohlen<sup>268</sup>. Auch bei dem Lernstoff „Vorstellungen über das Ende der Welt“ wird eine Diskussion über die Verantwortung der Menschen für die Erde angeregt und auf GTF hingewiesen.<sup>269</sup> Die Lehrer der Klassenstufe 6 in der Auseinandersetzung mit ihren Schülern über die verschiedenen Vorstellungen von Glück<sup>270</sup>, bei der Thematisierung des Umgangs mit den Schwächeren als Aufgabe einer humanen Gesellschaft<sup>271</sup> und des Verhältnisses zwischen Juden und Christen, insbesondere der Judenverfolgung<sup>272</sup>, können GTF anwenden. In Klassenstufe 7 reflektieren die Schüler die eigenen Lebensvorstellungen in Zusammenhang mit dem Erwachsenwerden und erörtern Fragen nach einer selbstbestimmten und verantwortungsbewussten Lebensgestaltung. Dabei wird die Bedeutung von Gruppenzwängen,<sup>273</sup> das Aushalten von Konflikten,<sup>274</sup> die Auseinandersetzung mit Gewissensfreiheit und Gewissensirrtum<sup>275</sup> und aktuelle Probleme des Werteerhalts und der Traditionsbewahrung in den Religionen im Spannungsfeld zwischen Fundamentalismus und Beliebigkeit<sup>276</sup> thematisiert und GTF empfohlen. In der Klassenstufe 8 diskutieren Schüler verschiedene Aspekte der Liebe und verstehen, dass die Liebe ein Grundbedürfnis des Menschen ist. Sie reflektieren über den Zusammenhang von Liebe, Sexualität und Partnerschaft sowie über die damit verbundene Verantwortung. Sie diskutieren über die Vermarktung der Sexualität und begreifen den sexuellen Missbrauch als Eingriff in das Selbstbestimmungsrecht des Menschen.<sup>277</sup> Bei dem Lernstoff „Das Recht auf Gewissensentscheidungen für sich selbst und für den anderen akzeptieren“ und „Toleranz

---

<sup>265</sup> Vgl. Ebd. S 29

<sup>266</sup> Vgl. Ebd. S 35

<sup>267</sup> Vgl. Lehrplan Ethik, S 16

<sup>268</sup> Vgl. Lehrplan Ethik, S 19

<sup>269</sup> Vgl. Ebd. S. 22

<sup>270</sup> Vgl. Ebd. S. 23

<sup>271</sup> Vgl. Ebd. S. 25

<sup>272</sup> Vgl. Ebd. S. 28

<sup>273</sup> Vgl. Ebd. S. 29

<sup>274</sup> Vgl. Ebd. S. 31

<sup>275</sup> Vgl. Ebd. S. 32

<sup>276</sup> Vgl. Ebd. S. 34

<sup>277</sup> Vgl. Ebd. S. 34



als Voraussetzung des menschlichen Lebens begreifen“<sup>278</sup>, „Hinduistisches Leben und Brauchtum.“<sup>279</sup> „Einfluss des Hinduismus auf Kultur“,<sup>280</sup> und „Die Ausstrahlung hinduistischen und buddhistischen Denkens auf die westliche Welt“<sup>281</sup>, wird GTF empfohlen. Die Schüler der Klassenstufe 9 „erkennen die geschichtliche Einbindung des Menschen in Tradition und Kultur und reflektieren die ethischen Fragestellungen, die sich in der Gegenwart aus dem eigenen und gesellschaftlichen Umgang mit der Zeit ergeben. Sie entwickeln Visionen für die Zukunft und begreifen ihre Verantwortung für deren Gestaltungsmöglichkeit.“<sup>282</sup> Die Themen „Lebenspläne und Zukunftsvisionen“<sup>283</sup> „Einstellung zu Sterben und Tod“<sup>284</sup> und „Begegnung verschiedener Kulturen“<sup>285</sup> erarbeiten die Schüler unter Hinweis auf GTF. Der Geschichtsunterricht soll, ausgehend von aktuellen Orientierungsbedürfnissen der Schüler, deren Erfahrungen, Fragen, aber auch Vorstellungen, Überzeugungen und Vorurteile aufgreifen und ein Bewusstsein schaffen, dass Überlieferungen aus der Vergangenheit nutzbar für die Orientierung in der Gegenwart und für die Gestaltung der Zukunft sind. „Neben der Fähigkeit, Sachurteile zu fällen, leistet das Fach Geschichte im Ensemble der Unterrichtsfächer seinen Beitrag zur Herausbildung von Werten wie Humanität und Frieden, Demokratie und Toleranz. Dies erfolgt in der Auseinandersetzung z. B. mit Intoleranz, Rassismus und Nationalismus im menschlichen Handeln in Vergangenheit und Gegenwart. Damit trägt der Geschichtsunterricht zur Entwicklung eines historischen Bewusstseins bei, das die Kenntnis über und die Gestaltung des Zusammenhangs von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und aktivem Handeln für die Zukunft in einer pluralistischen Gesellschaft ermöglicht. Die Schüler begreifen die Multikausalität von Lernklassenstufen 7/8 befassen sich mit dem Konflikt zwischen weltlicher und geistlicher Macht, der Entwicklung der Städte, dem Mittelalter - als eine Zeit von Kontinuität und Veränderung -, dem Humanismus und der Renaissance, dem Entstehen eines neuen Weltbildes sowie mit der Idee der Aufklärung und der Verankerung der Menschenrechte in den Verfassungen. Weiterhin begreifen die Schüler den Weltkrieg als neue Dimension von Gewalt, Zerstörung, Leid und Elend.“<sup>286</sup> Bei den Themen des Stoffgebietes „Ostexpansion - Deutsche und Slawen, Landesausbau und Erschließen neuer Siedlungsräume, Städtegründungen“<sup>287</sup>, die Französische Revolution<sup>288</sup> und die außenpolitischen Aktivitäten Bismarcks zur Absicherung des Reiches in Europa<sup>289</sup> wird auf GTF hingewiesen. Die

---

<sup>278</sup> Vgl. Ebd. S. 38

<sup>279</sup> Vgl. Ebd. S. 40

<sup>280</sup> Vgl. Ebd. S. 41

<sup>281</sup> Vgl. Ebd. S. 41

<sup>282</sup> Vgl. Ebd. S. 42

<sup>283</sup> Vgl. Ebd. S. 44

<sup>284</sup> Vgl. Ebd. S. 47

<sup>285</sup> Vgl. Ebd. S. 49

<sup>286</sup> Vgl. Ebd. S. 21

<sup>287</sup> Vgl. Ebd. S. 23

<sup>288</sup> Vgl. Ebd. S. 25

<sup>289</sup> Vgl. Ebd. S. 26

Klassenstufe 9 untersucht die Hintergründe nationalsozialistischer Machtergreifung und die Festigung der Diktatur, die Entrechtung von Minderheiten sowie den Weg in den Krieg.<sup>290</sup> Bei der Erörterung „Politische und wirtschaftliche Veränderungen in Sowjetrußland“(Sieg im Bürgerkrieg, Festigung der bolschewistischen Herrschaft, Diktatur Stalins in den zwanziger und dreißiger Jahren), der Weimarer Republik<sup>291</sup> und „Die Zeit des Nationalsozialismus“ wird GTF empfohlen.

Sozialkunde wird als das Basisfach der politischen Bildung in der Schule genannt. Politik ist ihr Gegenstandsfeld und die Entwicklung der politischen Mündigkeit der Schüler ihr Ziel. Dabei geht Sozialkunde von einem weit gefassten Politikbegriff aus, der sich nicht nur auf das politische System im engeren Sinne, sondern auch auf die politische Dimension anderer Sach- und Sozialbereiche bezieht. Diese politische Dimension erschließt sich in der Frage nach dem Bezug eines Sach- oder Sozialbereiches zu gesamtgesellschaftlichen Strukturen des Zusammenlebens und zu den gesamtgesellschaftlich verbindlichen Regelungen gemeinsamer Angelegenheiten.<sup>292</sup> In der Lernklassenstufe 9 wird für die thematische Auseinandersetzung mit dem Problembereich „Was hat Schule mit Politik zu tun?“<sup>293</sup> und in der Lernklassenstufe 10 mit dem Problembereich „Gesellschaft im Wandel: Von der DDR zu den neuen Bundesländern“<sup>294</sup> auf GTF hingewiesen.

Zusammenfassend können wir feststellen, dass in jedem Lehrplan der untersuchten Fächer Themen für GTF vorgesehen sind. Ferner bieten die Lehrpläne Freiräume für fächerübergreifenden Unterricht. Dies bedeutet, dass die Kooperation von Lehrern angeregt und fächerübergreifende schulinterne Pläne ermöglicht werden<sup>295</sup>. Somit bieten die Lehrpläne in Thüringen sowohl für die Unterrichtsentwicklung als auch für die Schulentwicklung gute Rahmenbedingungen. Jedoch stellt sich zwingend die Frage, ob und wie diese Rahmenbedingungen genutzt werden.

#### 6.2.2 Exkurs zum umstrittenen Begriff „Rasse“

Im Folgenden findet eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff „Rasse“ im Thüringer Lehrplan statt. Der etymologische Ursprung des Begriffes „Rasse“ ist unklar.<sup>296</sup> Der Begriff wurde seit dem 13. Jahrhundert in romanischen Sprachen verwendet. Damals wurde der Begriff in Zusammenhang mit der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Familie oder als

---

<sup>290</sup> Vgl. Ebd. S. 27

<sup>291</sup> Vgl. Ebd. S. 28

<sup>292</sup> Vgl. Thüringer Kultusministerium, Lehrplan Sozialkunde für das Gymnasium

<sup>293</sup> Vgl. Ebd. S. 19

<sup>294</sup> Vgl. Ebd. S. 20

<sup>295</sup> Vgl. Lehrplan Biologie, S. 7

<sup>296</sup> Vgl. Manderla In: <http://ldnknigi.lib.ru/JUDAICA/Rassebegriff.pdf> (18.11.2009)

Synonym für ein Herrscherhaus gebraucht. 1684 machte François Bernier als erster den Vorschlag, Menschen nach physischen Merkmalen zu kategorisieren und verwendete dazu den Begriff „Rasse“.

Der Begriff wurde im deutschen Sprachgebrauch durch Immanuel Kant eingeführt. Kant unterteilte die Menschheit in vier „Races“ und bevorzugte dabei die „europäische Rasse“, wie aus dem folgenden Zitat zu entnehmen ist: „Die Menschheit ist in ihrer größten Vollkommenheit in der „Race“ der Weißen. Die gelben Indianer haben schon ein geringeres Talent. Die Neger sind weit tiefer, und am tiefsten steht ein Theil der amerikanischen Völkerschaften.“<sup>297</sup>

Die Theorie des französischen Grafen Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882) hebt die Unterschiedlichkeit menschlicher „Rassen“ mit der Weißen an der Spitze hervor. Laut Gobineau führt die Vermischung der unterschiedlichen „Rassen“ zur Degeneration und somit zum Untergang der überlegenen „Rasse“. Die Entstehung der Evolutionstheorie von Charles Darwin (1809-1882) führte dazu, dass auf dieser Grundlage Theorien entwickelt worden sind, nach denen die einzelnen „Menschenrassen“ den „Kampf ums Dasein“ führten (Sozialdarwinismus). Daraus entwickelte François Galton (1822-1911) die Eugenik, und in Deutschland wurde damit die Rassenhygiene durch Alfred Ploetz und Wilhelm Schallmeyer begründet.<sup>298</sup> Ende des 19. Jahrhunderts und Anfang des 20. Jahrhunderts knüpfte Houston Stewart Chamberlain in seinem Werk „Die Grundlagen des 19. Jahrhunderts“ an Gobineaus und Darwins Ideen an, lehnte aber deren Grundlage ab und eignete sich die Gedanken des Komponisten Richard Wagner an, der von der Regeneration der „Rasse“ ausging. Chamberlain geht von einer Weltherrschaft der „arisch-germanischen Rasse“ aus und charakterisiert andere „Rassen“ wie „Neger“ als minderwertig. Die Juden wurden auch von Chamberlain wie zuvor von Wagner als negatives Gegenbild zu dem Ideal der „arisch-germanischen Rassen“ konstruiert.<sup>299</sup> Die Nationalsozialisten nutzten „Rassenlehre“ und „Antisemitismus“ für ihre menschenverachtende Ideologie, was zum Genozid an den Juden führte. Die ausschnittsweise aufgeführten Ansätze der „Rassentheorien“ verdeutlichen die historische Belastung des Begriffs, der noch heute verwendet wird. Prof. Ulrich Kattmann des Instituts für Biologie, Geo-und Umweltwissenschaft der Universität Oldenburg, fordert auf der Grundlage der neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse den Abschied vom anthropologischen „Rassenbegriff“ als Teil eines wissenschaftlich notwendigen

---

<sup>297</sup> Vgl. Zitiert nach: Cremer 2008, S. 8

<sup>298</sup> Vgl. Mandera In: <http://ldnknigi.lib.ru/JUDAICA/Rassebegriff.pdf> (18.11.2009)

<sup>299</sup> Vgl. Cremer 2009, <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/themen/schutz-vor-rassismus/schwerpunkte/begriff-rasse.html> (3.12.2009)

Konzeptwandels.<sup>300</sup> Folgende Schlussfolgerungen und Aufgaben sieht Kattmann für eine Humanbiologie jenseits von „Rasse“:<sup>301</sup>

- „Rasse“ als kein biologisch begründbares Konzept zu sehen, was voraussetzt, das Konzept der „Rasse“ durch die Beschreibung und Analyse der Vielfalt der Menschen selbst zu ersetzen.
- Die Annahme, dass mit dem Abschied vom „Menschenrassenkonzept“ Rassismus zu überwinden wäre, stellt sich als gefährlich dar, weil damit eine Bagatellisierung der menschenverachtenden rassistischen Anschauung einhergehen würde. Nicht „Rasse“ ist hier das Problem, sondern der Glaube an ihre Existenz und die damit verbundenen Wertungen und Wirkungen.
- Die weiterhin wissenschaftliche Anwendung des Begriffs erfordert eine Erklärung deren Sachmäßigkeit.

Die UNESCO-Erklärung gegen den „Rasse“ – Begriff von 1995 erklärt, dass „es keinen wissenschaftlichen Grund gibt, den Begriff „Rasse“ weiterhin zu verwenden“. Dies wurde auf der Weltkonferenz gegen Rassismus, Rassendiskriminierung, Fremdenfeindlichkeit und damit zusammenhängender Intoleranz<sup>302</sup> vom 31. August bis 8. September 2001 in Dubai bekräftigt:

*„...Jede Lehre rassistischer Überlegenheit ist wissenschaftlich falsch, moralisch zu verurteilen sowie sozial ungerecht und gefährlich und ist zusammen mit Theorien, mit denen versucht wird, die Existenz getrennter menschlicher Rassen nachzuweisen, zu verwerfen.“*

Aber wie wird der Begriff im Thüringer Schulsystem verwendet?

Im Biologieunterricht für die Schüler der Klassenstufe 9 Kurs 1 und Klassenstufe 10 der Regelschule sowie der Klassenstufe 10 des Gymnasiums wird das Thema behandelt. Ein Beispiel aus dem Lernstoff des Grund- und Leistungsfaches Biologie Klassenstufe 10 für das Gymnasium: „4. Stammesentwicklung des Menschen: Heutige Menschenrassen: Herausbildung von Rassen (Theorie); Besonderheiten der Merkmalausprägung, Zusammenleben von Menschen verschiedener Rassen“, zeigt ausdrücklich, dass der Rassenbegriff undifferenziert in die Lehrpläne aufgenommen wurde.

Die Materialien für den Sekundarbereich II für das Fach Biologie von Peter Hoff und Wolfgang Miram von 1995, behandeln im Kapitel 8.6, S. 132 „Die Rassen der Menschen“.

<sup>300</sup> Vgl. Kattmann 1992, S. 124 f

<sup>301</sup> Vgl. Kattmann <http://schoa.de/drittes-reich/ideologie-und-welanschauung/368.html> (3.12.2009)

<sup>302</sup> Vgl. Übersetzung aus dem Englischen, S 4 Nr. 7. Quelle für die englische Fassung: <http://www.un.org/wcar/durban.pdf> In: <http://www.un.org/Depts/german/conf/ac189-12.pdf>

Unter dem Titel „Die Entstehung der Rassen“ wird auf die verschiedenen Menschenrassen Bezug genommen:

„Aus den ursprünglichen Wohngebieten gingen wahrscheinlich fünf Rassenkreise hervor: 1. Aus Europa und Westasien die Kaukasiden, meist auch Europide genannt, 2. Aus Java, Borneo und Australien die Australiden, 3. Aus Ostasien die Mongoliden, 4. Aus Nordafrika die Kapiden und 5. Aus Südafrika und Tansania die Kongoiden. Der Begriff Negrider für Kapide und Kongoide, der früher durch dunkle Hautfärbung und Kraushaar bestimmt war, wird hier vermieden, da diese Eigenschaften in anderen Rassenkreisen auch vorkommen.“ (Auszüge aus den Seiten 132-133) Weiter (S. 133). „Die Vermischung ist in einigen Gebieten so stark, dass eine Zuordnung der Menschen zu bestimmten reinen Rassen nicht mehr möglich ist. Die Merkmalsunterschiede, die die menschlichen Rassen heute charakterisieren, sind größer als viele geographische Rassen der Säugetiere...Nichtsdestoweniger sind aber alle menschlichen Rassen noch miteinander fruchtbar. Das ist das Kriterium dafür, dass sie noch alle zur gleichen Art homo sapiens gehören.“

Da stellt sich die Frage, wie eine derartige und obsoletere wissenschaftliche Betrachtung des Themas in Schulbüchern noch Platz finden kann. Wie können wir Jugendliche gegen Rassismus erziehen, wenn in Schulbüchern Menschen verschiedenen „Rassen“ zugeordnet werden? Der Thüringer Landtag setzt sich durch eine Kleine Anfrage der Abgeordneten Berninger (Die Linke) vom 24.03.2009 mit dem Thema auseinander<sup>303</sup>. Aus der Antwort des Kultusministeriums wird nicht ersichtlich, dass man eine dem Thema gerechte Behandlung in den Lehrplänen in Betracht zieht. Lediglich wird auf GTF bzw. methodisch-didaktische Seminare für Lehrkräfte zu gegenwärtigen Erscheinungen von Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeiten verwiesen. Spezielle Qualifizierungs- und Fortbildungsangebote in den Fachbereichen Ethik und Geschichte zu den Themen wurden nicht ausgeschrieben und auch nicht nachgefragt.

### 6.2.3 Fachliche Einschätzung

Fächerübergreifende Themenstellungen sollen Orientierung für folgende Problemstellungen geben: Enorme Informationsüberflutungen, erhöhte Gewaltbereitschaft, Aids- und Drogengefährdungen, politischer Radikalismus, Veränderungen in den Familienstrukturen, soziale Unsicherheiten und zunehmende Umweltbelastung. Dementsprechend sollen fächerübergreifende Themen den Schülern in „einer immer unübersichtlich werdenden Welt“, eine von Verantwortungsethik geprägte selbständige Urteilskraft, mehr

---

<sup>303</sup> Vgl. Thüringer Landtag, 4. Wahlperiode: Drucksache 4/5215 von 08.05.2009

Orientierungswissen statt Verfügungswissen, Fähigkeit zum vernetzten Denken und Modelle für einen veränderten Lebensstil vermitteln. Somit eröffnen sie die Möglichkeit, schulisches Lernen mit lebensweltlichen Problemen zu verknüpfen.<sup>304</sup> So setzen die Thüringer Lehrpläne die Methode der fächerübergreifenden Arbeit als „Lösungsmittel“ für die zunehmende Komplexität der Probleme ein.

Ob dieses gelingt, soll im Folgenden erläutert werden:

### **Schule als „Ort der politischen Bildung“**

Der fächerübergreifenden Zusammenarbeit wird zwar eine große Bedeutung beigemessen, aber die Einbeziehung von außerschulischen Trägern der politischen Bildung findet an keiner Stelle der Lehrpläne Erwähnung. Die Ausklammerung anderer Bildungsträger insbesondere für den politischen Bereich ist hierfür kritisch anzumerken: Der Lehrplan geht von einem „impliziten“ Monopolanspruch der Schule für die politische Bildung aus, was das didaktische Prinzip der Kontroversität<sup>305</sup> - im Lehrplan ebenfalls verankert - verletzt. Zudem gilt es auch, die Schüler als Subjekt und nicht bloßes Objekt von Bildung wahrzunehmen und die außerhalb der Schule gesammelten Erfahrungen der Schüler in diesem Bereich mit einzubeziehen. Der Gestaltungsfreiraum der Lehrpläne - was eine Stärke der Thüringer Lehrpläne darstellt - birgt die Gefahr, dass die angemessene Bearbeitung der vorgeschlagenen Themenkomplexe vom Interesse und Engagement der Lehrkräfte abhängt. So wird auch die Auseinandersetzung mit dem „Rechtsextremismus“ von der Motivation der Lehrer bestimmt. Beim geeigneten Themenkomplex wie z.B. „Nationalsozialismus“ wird nicht explizit auf die aktuellen Erscheinungen des modernen Rechtsextremismus Bezug genommen<sup>306</sup>. Sicherlich die Einengung des Gestaltungsfreiraums der Lehrpläne ist nicht das geeignete Mittel diesem Problem zu begegnen, sondern es sollen die Rahmenbedingungen für eine effektive Prävention geschaffen werden. Eine Möglichkeit bietet hierfür die Verankerung der Kooperation zwischen den beiden Akteuren „Schule“ und „Sozialarbeit“.

### **Schule als „Lern- und Erfahrungsort“**

Das zentrale Ziel der Thüringer Lehrpläne ist die Entwicklung von Lernkompetenz der Schüler. Der damit verbundene erweiterte Lernbegriff erfasst neben dem fachlich-inhaltlichen (Sachkompetenz), das methodisch-strategische (Methodenkompetenz), das sozial-

---

<sup>304</sup> Vgl. Empfehlungen, S. 5

<sup>305</sup> Vgl. Lehrplan Geschichte, S.10

<sup>306</sup> Vgl. Lehrplan Geschichte

kommunikative (Sozialkompetenz) und das selbsterfahrend-selbstbeurteilende Lernen (Selbstkompetenz). Alle benannten Kompetenzen sollen im Unterricht gleichermaßen Berücksichtigung finden, stehen jedoch nicht in einem hierarchischen Verhältnis zueinander. Diese Vermischung der unterschiedlichen Kompetenzen wird nicht im Lehrplan problematisiert. Es scheint aber fragwürdig, Sozial- und Selbstkompetenz neben Sach- und Methodenkompetenz zu gleichrangigen Zielen des Unterrichts machen zu wollen. Es geht auch nicht darum, Sozial – und Selbstkompetenz aus der Schule zu verbannen, aber deren effektiver Vermittlung ist Rechnung zu tragen. Überdies haben diese Kompetenzen ihren primären Ort vor allem im Schulleben und nicht im Unterricht. Aus den Zielstellungen von GTF lässt sich auch ein enger Zusammenhang mit der Entwicklung von Sozial- und Selbstkompetenz ableiten. In allen Fächern wurde auf GTF verbindlich hingewiesen. Demnach kann man von einer zielgerichteten Förderung der Sozial- und Selbstkompetenz Thüringer Schüler ausgehen. Hier besteht aber eine Kluft zwischen der Theorie und der Praxis, wie die 2004 vorgelegten Ergebnisse einer repräsentativen Befragung Thüringer Schüler der 9. Klasse zeigten<sup>307</sup>. Einerseits wurden aus Sicht der befragten Schüler im Vergleich zu 2001 (die Befragungen erfolgten 2001 und 2004) viele Verbesserungen festgestellt. Kritisch angemerkt wurde aber die Stagnation der tatsächlichen Öffnung des Unterrichts, die tatsächlichen Partizipationsmöglichkeiten und das Klassenklima (insbesondere in Gymnasien). Aus Sicht der Schüler stehen Fachwissen, Rechtschreibkenntnisse und Disziplin nach wie vor im Mittelpunkt des Unterrichts. Eine stärkere Förderung der Sozial- und Selbstkompetenz sowie spezifischer Sachkompetenz, insbesondere von Schülern aus der Regelschule, sind erwünscht. Insgesamt würden sich Schüler in allen Fächern einen dezidierten offeneren Unterricht wünschen. Hier zeigten sich Divergenzen zwischen der Beurteilung der Lernenden und Lehrenden hinsichtlich der Beteiligung der Lehrkräfte an Veränderungen innerhalb der Schule, dem partnerschaftlichen Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Lernenden und der Förderung der Sozial- und Selbstkompetenz<sup>308</sup>, wobei durch die Lehrer eine positivere Bewertung erfolgte.

### **6.3 Zusammenfassung**

Eine gezielte Demokratieerziehung wird durch das Thüringer Schulsystem nicht gesichert. Die Erziehung zu Gewaltfreiheit, Toleranz und Frieden wird zwar für den fächerübergreifenden Unterricht in allen untersuchten Fächern verbindlich genannt, aber die Rahmenbedingungen, um dies thematisch zu verwirklichen, werden jedoch nicht abgesichert. Deshalb ergibt sich die berechtigte Frage, wie sich eine zielgerichtete Förderung der Demokratieerziehung im Schulsystem verwirklichen lässt, und ob die Schule

---

<sup>307</sup> Vgl. Roos IN: ThILLM 2004, Evaluation LPI in Thüringen.  
<sup>308</sup> Ebd. S. 2f

eine Demokratieerziehung sichern kann, ohne sich selbst als Demokratieerlebnisraum zu öffnen. Eine ernsthafte Anstrengung für eine Demokratieerziehung darf nicht die Auseinandersetzung mit dem Demokratisierungsprozess der Institution Schule ausschließen.

Schüler und Schülerinnen dazu zu befähigen, Entscheidungen zu treffen und demokratisch zu denken, zu handeln und mitzubestimmen, ist in Schulgesetzen, Bildungsplänen und Curricula als zentrale Bildungsaufgabe definiert.

Die Frage ist doch aber, wie Grundhaltungen und Kompetenzen so vermittelt werden können, dass berechtigte Hoffnung besteht, dass sie für eine Weiterentwicklung zu einer humanen Gesellschaft eingesetzt werden. Wir wissen, dass diese Lernprozesse frühzeitig in Gang gesetzt werden müssen und nicht nur Inhalte eines Faches oder Projektes sein sollten. Demokratie also auch in der Schule? Demokratieerziehung sollte als *A u f g a b e* verstanden werden. Um demokratische Prozesse zu ermöglichen, kann es auch darum gehen, Macht abzugeben. Partizipation beginnt in den Köpfen der Erwachsenen.

## **7 Perspektiven der Fachkräfte der Sozialen Arbeit**

Im nachfolgendem Kapitel werden die Erkenntnisse aus den geführten Experteninterviews mit Diplom Sozialpädagogen und anderen pädagogischen Kräften zusammen getragen, kategorisiert und finden eine Auswertung auf ihre inhaltliche Bedeutung. Im Anschluss werden Ergebnisse präsentiert, die theoretische Ansätze, welche durch die Interviewpartner initiiert wurden, deuten und praktikabel machen.

### **7.1 Interpretationsverfahren Qualitative Inhaltsanalyse**

Als Verfahren, um eine subjektive Bedeutungsstruktur in Erfahrung zu bringen, eignet sich laut *Mayring* die qualitative Inhaltsanalyse leitfadengestützter sowie narrativer Interviews.<sup>309</sup> Die qualitative Inhaltsanalyse ist ein Ansatz der sich vorrangig aus der Kommunikationswissenschaft entwickelte. Analysiert werden nicht nur die manifesten inhaltlichen Aspekte des Materials, sondern auch formale Eigenarten.<sup>310</sup> Zur Bearbeitung sind folgende Grundgedanken berücksichtigt: Das Material wird in Analyseeinheiten zerlegt und schrittweise bearbeitet. In Kategorien werden Analyseaspekte begründet sowie im Laufe der Arbeit gegeben falls überarbeitet. Kernstück ist dabei die Definition der vorgegebenen

---

<sup>309</sup> Vgl. Mayring 2000, S. 114ff

<sup>310</sup> Vgl. Ebd. S. 114.



Kategorien sowie die inhaltliche Festlegung von inhaltsanalytischen Regeln, wann Textstellen diesen zugeordnet werden.

## Exkurs

Die Bildung der Kategorien und das Vorgehen ihrer Entwicklung, werden in der klassischen Inhaltsanalyse meist nicht exponiert: *"How categories are defined ... is an art. Little is written about it."*<sup>311</sup> Die Auswertungsaspekte nahe am Material und aus dem Material heraus zu entwickeln, sind im Rahmen qualitativ orientierter Ansätze aber besonders wichtig. Die qualitative Inhaltsanalyse schlägt ein Prozedere zur induktiver Kategorienentwicklung vor, dass sich an systematischen Reduktionsprozessen orientiert.

Mayring spricht von einer sogenannten Rückkopplungsschleife bei der die Analyseaspekte in Kategorien gefasst, diese begründet und im Laufe der Ausarbeitung überarbeitet werden. Dabei wird das Material nach bestimmten Ordnungsgesichtspunkten strukturiert. Zunächst wird auf die wesentlichen Inhalte reduziert und eine Abstraktion vorgenommen, die einen überschaubaren Corpus schafft. Weiter werden bestimmte Aspekte aus dem Material herausgefiltert, um einen Querschnitt durch das Material zu legen und es einzuschätzen. Ziel der Analyse ist es, zusätzliche Informationen heranzutragen, die das Verständnis erweitern.<sup>312</sup> Als grundlegendes Modell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse beschreibt Mayring die induktive und deduktive Kategorienbildung.

Die induktive Kategorienbildung leitet die Kategorien direkt aus dem Material durch Verallgemeinerungsprozesse ab, ohne sich auf vorab formulierte Theoriekonzepte zu beziehen.

Bei dieser Methode strebten die Forschenden nach einer möglichst naturalistischen und gegenstandsnahen Abbildung des Materials, ohne Verzerrung durch Vorannahmen.<sup>313</sup>

---

<sup>311</sup> Krippendorff 1980, S. 76

<sup>312</sup> Vgl. Mayring 1997, S. 57ff

<sup>313</sup> Vgl. Ebd. S. 74

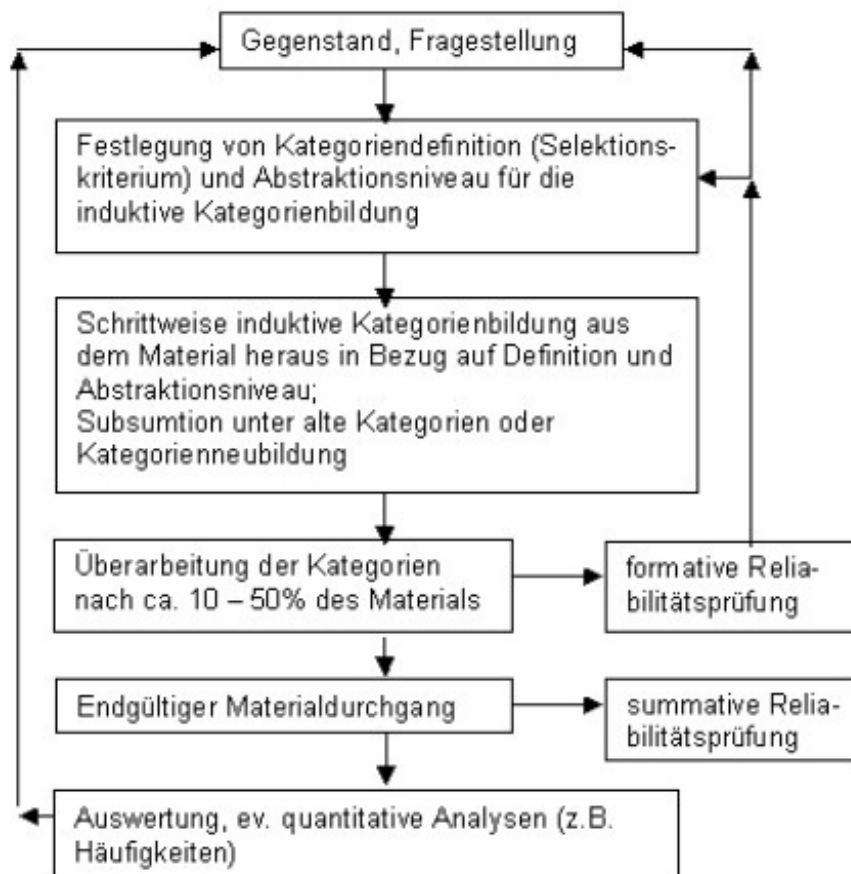


Abb. 18: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung  
Quelle: Mayring 1997, S. 75

Die deduktive Kategorienbildung leitet die Kategorien aus der Theorie oder dem Forschungsstand ab. An das Material werden vorher festgelegte und theoretisch begründete Auswertungsaspekte herangetragen, welche die gewonnen Kategorien methodisch absichern und Textstellen zuordnen. Kernstück ist die genaue Definition der vorgegebenen Kategorien und die Feststellung von inhaltlichen Regeln, wann ihnen eine Textstelle zugeordnet werden kann.<sup>314</sup> Der Kodierleitfaden stellte ein Hilfreiches Instrument während der Arbeit dar.

<sup>314</sup> Vgl. Mayring 2000, S. 77ff

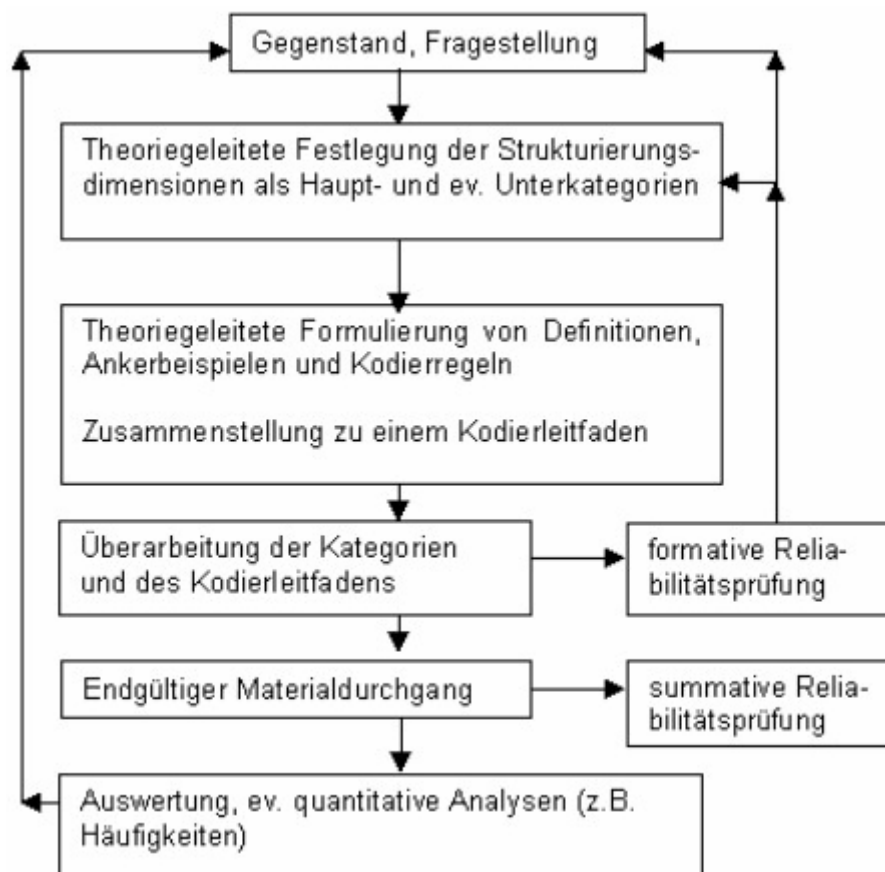


Abb. 19: Ablaufmodell deduktiver Kategorienanwendung  
Quelle: Mayring 1997, S. 78

Ein möglichst präzises Verfahren der Kategorienzuordnung in Definition, Ankerbeispiel und Kodierregel, bei gleichzeitigem Aufzeigen eines „Materialgerüsts“, ist das Ziel der Strukturierung. Zur Auswertung nach zu Grunde liegenden Überlegungen zu Erfahrungs-, Begriffs- und Sinnkonstruktionen<sup>315</sup>, wurden nachfolgende Kategorien angenommen:

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
K 1: Aktionsraum Schule	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bildungsinstitution Schule als Entwicklungsort einer demokratischen Schulkultur</li> </ul>	„[...] wo Schüler auch Demokratie, Selbstbestimmung an der Schule erfahren und das hier auch leben dürfen.“ (D 1/12)	Ein oder mehrere Merkmale treten auf.

<sup>315</sup> Vgl. Bohnsack 2003, S. 87

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zielgerichteter Unterricht zum Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen</li> <li>• Integration der Demokratiepädagogik im Lehrstoff</li> </ul>	<p>„[...] Schule sollte befähigen selbständig zu denken.“ (F 4/187)</p> <p>„Wenn die Inhalte der Fächer im Leben nicht anwendbar sind, mhh, sind deren Inhalte egal.“ (B 1/28)</p> <p>„Wenn die Erfahrung in der Schule und später ist, dass man eigentlich gar nicht gefragt ist, sind die Inhalte der Fächer nutzlos.“ (F 1/32)</p> <p>„[...] das Thema Rechtsextremismus ist im Unterricht auch eingebunden, aber ich glaube es reicht nicht aus.“ (F 4/170)</p> <p>„[...] ist keine Aufgabe nur für einen Sozialkundelehrer. Ich finde das ist..., das wäre auch so eine Querschnittsaufgabe für für das gesamte Lehrerkollegium.“ (B 2/54)</p>	
K 2: Kooperation mit Dritten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vernetzung von Schulen, Trägern und anderen Einrichtungen für mehr Toleranz, Vielfalt und gegen Rechtsextremismus</li> </ul>	<p>„[...] haben wir viele Schulen in gesamt Thüringen, die über Jahre mit uns zusammenarbeiten.“ (A 2/73)</p>	Ein oder mehrere Merkmale treten auf.

		„[...]das Netzwerk für Demokratie und Courage, das finde ich total gut, das es dieses Netzwerk gibt und das wir auch alle zusammenarbeiten. Wir treffen uns auch viermal im Jahr...“ (A 4/198)	
K 3: Präventive Angebotsstruktur	<ul style="list-style-type: none"> <li>Stärkung des demokratischen Verhaltens: Förderung von Toleranz, Pluralismus, stabiler Ich- Identität sowie Aktivierung von sozialer Partizipation bereits im frühem Schulalter</li> </ul>	„Also ich denke es müsste äh... zeitig anfangen. Ich denke, es müsste im Kindergarten bereits verankert sein. Das ist ein guter Weg von vorn herein Kindern bewusst zu machen, es gibt Unterschiede aber die dürfen nicht nachteilig sein.“ (C 7/400)	Ein oder mehrere Merkmale treten auf.
K 4: Risiken	<ul style="list-style-type: none"> <li>Grenzen der Demokratieerziehung und demokratischen Verhaltensweisen</li> <li>Mangel an Partizipationsangeboten, besonders in Institutionen mit klar vordefinierten Strukturen</li> </ul>	<p>„Da hat das Engagement der Schüler und Lehrer an dieser Stelle glaube ich noch nicht ausgereicht.“ (D 4/154)</p> <p>„Was nützt eine Schülervertretung... und da werden die eher älteren und fitteren Schüler rein gewählt, wenn die dann äh da mitspielen sollen und letztendlich trotzdem der Direktor entscheidet.“ (B 6/293)</p>	Ein oder mehrere Merkmale treten auf.

<p>K 5: Wirkungsmodell</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementare Grundlagen schaffen für ein gelungenes demokratieorientiertes Angebot</li> <li>• Anforderungen und Voraussetzungen von demokratiepädagogischen Aspekten</li> </ul>	<p>„Wenn Demokratie wirklich ernst gemeint ist, dann müsste es wirklich alle Bereiche durchdringen.“ (B 8/378)</p> <p>„Grundlage ist eine ganze Bandbreite von Möglichkeiten, zwischen Wissensvermittlung bis hin zum selbständigen Handeln... und beides ist wichtig. Natürlich geht es auch um Wissen aber eben nicht nur. (F 5/204)</p> <p>„Und wenn man guckt wie viel Geld für Wahlforschung ausgegeben wird [...] und wie wenig Geld für Friedensforschung ausgegeben wird, ist die Frage, wie kann man Bedingungen schaffen, dass Menschen mit Konflikten besser umgehen.“ (F 2/101)</p>	<p>Ein oder mehrere Merkmale treten auf.</p>
--------------------------------	--	---	--

## 7.2 Allgemeine Angaben der Interviewsituationen

Der Auswertung seien an dieser Stelle einige Angaben zu den Bedingungen der Interviews sowie den teilnehmenden Interviewten vorangestellt.

Interview A, mit einer Länge von 40 Minuten, wurde im Büro des Gesprächspartners durchgeführt. Anfangs unterlag es externen Störungen, verursacht durch das Erscheinen einer dritten Person im Raum während der Interviewsituation. Nach Beendigung der Störung

verlief das Interview zögerlich und stockend weiter und benötigte einige Zeit, um wieder in einen reibungslosen Gesprächsfluss zu finden. Der Interviewpartner ist von Beruf Diplom Sozialpädagoge (FH).

Interview B wurde auf Vorschlag und Wunsch des Gesprächspartners in seinem Büro durchgeführt. Das Interview verlief ohne externe Störfaktoren und anwesend waren nur die Gesprächspartner. Für den Interviewer war es das erste Interview zu diesem Thema und ist mit ca. 50 Minuten das längste der insgesamt sechs Gespräche. Aufgrund der fehlenden Routine war für die Interviewerin die leitfadengestützte Interviewsituation eine neue, wie auch für den Gesprächspartner. Insgesamt - wie die Transkription beweist - verflüssigte sich das Gespräch trotz der anfänglichen Nachfragen.

Interview C wurde, wie die Vorangegangene, im Büro der Gesprächspartnerin durchgeführt und dauerte ca. 35 Minuten. Auch sie hatte keine Erfahrungen mit der Methode „leitfadengestütztes Interview“. Genau wie im ersten Interview ist die Gesprächspartnerin von Beruf Diplom Sozialpädagogin. Der Interviewverlauf ist anfangs gekennzeichnet durch ein „Frage- Antwort- Muster“, wobei gestellte Impulsfragen gehäuft narrativen Antwortcharakter aufweisen und sich die Befragung zunehmend verflüssigte.

Interview D wurde in einem separierten Besprechungsraum durchgeführt. Das Interview unterlag keinen Störungen. Anwesend waren nur die Gesprächspartner. Die Interviewpartnerin ist von Beruf Diplom Sozialpädagogin mit besonderem Engagement im Aktionsnetzwerk gegen Rechtsextremismus in Jena. Mit dieser zusätzlichen Prämisse war die Probandin im besonderen Maße für die Befragung geeignet und aufgrund ihrer vorhandenen Interviewerfahrungen mit den stilistischen Mitteln vertraut. Durch ein routiniertes und präzises Beantworten der Fragen ist dies das kürzeste Interview mit 25 Minuten Länge.

Interview E fand im privaten Rahmen bei der Befragten zu Hause statt. Anders als bei den vorherigen Interviews ist die Gesprächspartnerin von Beruf Gymnasiallehrerin und unterrichtet in den Fächern Deutsch und Kunsterziehung. Das Interview beginnt stockend und scheint sich um Inhalt zu bemühen. Im Verlauf verdichtet sich die Erzählweise und lässt, ähnlich wie in den Interviews davor, einen freien Erzählstimulus erkennen. Externe Störungen traten nicht auf, dafür missachteten die Gesprächspartnerinnen teilweise den Höflichkeitsaspekt „den anderen aussprechen“ zu lassen, was unter positiver Betrachtung dem 30 minütigen Interview eine eigene konstruktive Dynamik verlieh.

Interview F wurde von zwei Interviewerinnen durchgeführt, wobei ein differenziertes Frage-Antwort- Muster angewendet wurde. Der Gesprächspartner ist pädagogischer Leiter der Einrichtung und gab den Interviewerinnen vor Beginn des ca. 40 Minuten andauernden Interviews einen detaillierten Einblick in sein Beschäftigungsfeld. Für die Durchführung der Befragung stand ein kleiner Besprechungsraum zur Verfügung. Das Interview verlief flüssig und erhielt durch Ad- hoc Fragen einen erweiterten informativen Charakter. Externe Störungen lagen nicht vor. Alle Interviews wurden direkt am selben Tag bzw. dem darauf folgenden Tag transkribiert.

### 7.3 Interviewauswertung

*„Demokratie- und Toleranzerziehung wirken präventiv gegen rechtsextremistische Einstellungen und Handlungen. Was fällt Ihnen zu dieser These ein, haben Sie eventuell selbst ein Wirkungsmodell?“* Diese Fragestellung wurde bei allen sechs Interviews als Einstieg verwandt. Anliegen war es, Informationen aus den Kategorien abzuleiten. Zudem zielte die Auswertung auf einen Erkenntnisgewinn in der Frage: „Wie wird Demokratie- und Toleranzerziehung von den Adressaten wahrgenommen, gelebt und umgesetzt?“ ab.

Folgende Kategorien wurden ausgewertet:

- Aktionsraum Schule
- Kooperation mit Dritten
- Präventive Angebotsstrukturen
- Risiken
- Wirkungsmodell

#### 7.3.1 Auswertung: Aktionsraum Schule

In der Betrachtung der zugeordneten Interviewsequenzen in der Kategorie „Aktionsraum Schule“ lässt sich erkennen, dass die Akteure hauptsächlich auf eine Disbalance der Unterrichtsgestaltung zur Demokratieerziehung verweisen. Einer ersten Einschätzung nach, scheint das Feld hinsichtlich der Lehrplangestaltung Beachtung zu finden: *„(...) an der Schule direkt läuft der Unterricht, das Thema ist am Unterricht angegliedert.* (D 5/239) Die Implementierung wird als Querschnittsaufgabe für das gesamte Lehrerkollegium gesehen und die InterviewpartnerInnen sind dahingehend kongruent, dass Demokratie als Aufgabe schulischer Arbeit hervorzuheben ist und demokratisches Engagement im Rahmen schulischer Aktivitäten Anwendung finden sollte: *„Demokratie- und Toleranzerziehung an Schulen gehört zu einer langfristigen Strategie gegen Rechtsextremismus.“* (D 4/ 163)



Angegliedert ist das Thema in Fächern wie Ethik und Geschichte. Aus Sicht der Experten reicht das aber nicht aus, um inhaltliche Strukturen der Thematik zu durchdringen und zu erörtern: *[...]muss vorgelebt werden, ist nicht eine Sache von einem Schulfach.*“ (B 3/ 131)

Demokratische Grundwerte wie beispielsweise Freiheit, Gerechtigkeit, Toleranz und Solidarität sollten im Vermittlungsfokus der Lehrkräfte stehen und niemals zur Disposition. Wichtig ist die aktive Gestaltung des Unterrichts gemeinsam mit den Schülern. Ein Frontalunterricht wird als wenig sinnvoll erachtet: *„Es gibt Lehrer, die die Themen lustlos machen, dabei ist es ein Thema, wo man auch dafür entflammt sein muss. [...] Es ist was, was mit Herzblut übergebracht werden muss.“* (B 2/ 68) Diese Aussage betrachtend, scheint es nutzbringend verschiedene Angebote durch Externe Anbieter abzudecken. Diesen wird als Experten ein höheres Engagement in der Gestaltung der Präsentationen und hinsichtlich des zu vermittelnden Inputs zugesprochen. Die damit verbundene Entlastung der Lehrkräfte und die Möglichkeit der Entkopplung aus der Tristesse des regulären Schulalltages, bieten den Vorteil der gesteigerten Aufmerksamkeit sowie des Interesses der Teilnehmenden: *„Es gibt eine gute Kooperation mit Lehrern hier an der Schule. Wir bieten unterschiedliche Projekte an, in unterschiedlichen Klassenstufen. Die Projekte sind Unterrichts unterstützend eingebunden“* (A 2/ 73)

Die Veranstaltungen bieten den Schülern eine aktive Mitgestaltung und rücken somit stärker in den Fokus des Bewusstseins, als solcher Unterricht der nur stupide abgehandelt wird: *[...] die Beteiligung der Schüler bringt weit mehr Unterstützung als im Lehrplan festgehalten.*“ (A 1/15) Gerade deswegen sollten, nach Meinung der Interviewten, den Seminaren einen höheren Stellenwert eingeräumt werden: *„Würden den Trägern mehr Seminartage in Schulen zugestanden werden äh... somit äh würden mehr Jugendlichen die Chance eingeräumt mhhh an solchen Seminaren teilzunehmen.“* (C 4/ 230) Ein positives Engagement seitens der Schüler ließ sich unter Anregung der Seminare erkennen. Zu differenzierten Themen bildeten sich freiwillige Arbeitsgruppen, die sich regelmäßig in Jena trafen, um Maßnahmen gegen Rechtsextremismus zu planen und durchzuführen. Beispielsweise wurde eine „Anti- Schulhof- CD“ herausgebracht, die über Inhalte rechtsextremer Musik aufklärt oder eine Flyeraktion vor den Bundestagswahlen, welche politische Orientierungen der einzelnen Parteien erklärte. *„Hier gibt eine Hand voll Schüler, die sich auch pr/ privat ähh... sich mit der Thematik befassen. Das machen die in der JG oder in anderen politischen Gremien.“* (D 5/223)

Die Plausibilität externer Anbieter scheint damit gegeben und eine Auslastung derer, durch gezielten Anfragen von Schulen, wäre eine logische Konsequenz.

Dennoch gibt es Anmerkungen von mangelndem Interesse seitens der Bildungsinstanzen, insbesondere der Direktoren: *„Es melden sich immer die Lehrer und Lehrerinnen, nie Direktoren.“* (C 2/ 87) Die Akteure beschreiben eine Zugangsschwelle, die von Schule zu Schule unterschiedlich ausgeprägt ist. Eine rein traditionelle Verankerung verschiedener Workshops im Lehrplan zu Demokratie- und Toleranzerziehung sei nicht vorhanden, hier komme es stark auf die Initiative der Schule an und deren Durchführungskonzept: *„Also es funktioniert besser, wenn der Schuldirektor oder die Schuldirektorin offen ist, weil die Lehrer und Lehrerinnen nicht das Problem haben, das durchkämpfen zu müssen.“* (A 7/345) *„Bei Lehrern ist das Interesse da, aber nie bei allen, zum Beispiel der Sportlehrer. Die Lehrer sind nicht alle homogen.“* (B 6/257) Das hier angesprochene Problem ist eines was die Multiplikatoren an den Schulen selbst betrifft. Gewünscht werden aktiv handelnde Lehrer und nicht solche, die Veranstaltungen stören oder deren Inhalte nicht vertreten: *„[...] uninteressierte Lehrer glänzen bei Vorträgen meistens mit kritischen Zwischenfragen.“* (B 2/ 78) Gewünscht wird eine professionelle Schulung der Lehrkräfte, um angemessen mit ihnen kooperieren zu können. Mancher Akteur verlangt eine obligatorische Weiterbildung: *„Wenn die Schule denkt, es ist ein freiwilliges Angebot für Lehrer, dann sind natürlich nie alle da. Vorschlag wäre es, in besonderen Fällen, die Teilnehmer in die Veranstaltung zu zwingen [...].“* (B 4 /194)

Mit dieser Meinung divergiert ein Teil der Befragten. Ein konformer Vorschlag ist jener, indem Lehrkräfte oder andere Professionelle bereits in ihrer Ausbildung mit den Ansätzen demokratischen und couragierten Handlungsweisen vertraut gemacht werden und in diesem frühem Stadium Impulse für die zukünftige Unterrichtsgestaltung erhalten. In der Berufslaufbahn wird dann ein Controlling zur Stilistik und der inhaltlichen Aktualität des Unterrichts vorgeschlagen, die dann gegebenenfalls in Handlungstrainings verbessert werden können. *„[...] das die Lehrer selber total unsicher sind und nicht wissen was sie machen sollen, dass wir quasi...prüfen, wie äh mit Themen umgegangen wird und wir zusammen die Möglichkeit haben den letzten Schliff reinzubringen [...] das wäre eine Vision von uns aber... mal gucken.“* (A 5/ 240)

### 7.3.2 Auswertung: Kooperation mit Dritten

Einige Zugänge, welche eine Kooperation mit Dritten als unerlässlich einschätzen, lassen sich bereits aus der oben angeführten Kategorie „Aktionsraum Schule“ ableiten. Für die Bildungsinstanz Schule ist eine umfassende Abdeckung des Bereichs Demokratie- und Toleranzerziehung als Bedingung gegen Extremismus im Alleingang nicht leistbar. Zum einen fehlen unter den Lehrkräften häufig Experten und zum anderen ist eine Angliederung

der Thematik an den Lehrplan nur lückenhaft vorhanden. Das macht es nötig Netzwerkstrukturen über den Schulalltag hinaus zu schaffen, die zumindest den Versuch wagen die Thematik universell abzudecken. *„Was so meine Erfahrung ist, das ähm in Verbindung mit außerschulischer Bildungsarbeit zwei Komponenten ganz wichtig sind. Das ist einmal so die Beziehungsarbeit, die nicht zu unterschätzen ist. Das heißt, dass man... ähm... Beziehungen aufbauen muss, um sozusagen mit seinen Lerninhalten auch an die Jugendlichen ranzukommen.“* (C 1/ 22) Die beschriebene Beziehungsarbeit entsteht vorrangig durch Schülersprecherarbeit und der Bildung von Schülergremien: *„Eine Schwerpunktaufgabe an der Schule ist ja die Schülersprecherarbeit... das ist sozusagen eine Arbeit, wo Schüler auch Demokratie und Selbstbestimmung an der Schule erfahren und das hier auch leben dürfen.“* (D 1/ 11). Mit Hilfe dieser engagierten Schüler gelingt es die freiwillige Teilnahme an Seminaren und Projekten von Gleichaltrigen zu steigern und bestenfalls Lehrer als unterstützende Kräfte zu gewinnen.

Organisationen in Jena - wie beispielsweise das Aktionsnetzwerk gegen Rechtsextremismus - beweisen, dass gemeinsam eine Nachhaltigkeit erreichbar ist, das Aufklärungs- und Bildungsarbeit an Schulen und Jugendeinrichtungen zu einem offensiven Umgang mit Rechtsextremismus führen kann: *„[...] da war unsere Schule auch beteiligt, ein Jahr lang. Wir haben hier auch schon einen Schülerratschlag durchgeführt, sehr erfolgreich und sich sehr gute Arbeitsgruppen entwickelt haben.“* (D 4/ 146) Es finden Unterstützungsprozesse statt die Lehrern und Schülern ermöglichen sollen, im Rahmen ihrer Schule und darüber hinaus aktiv zu werden. Beanstandungen bleiben aber auch hier nicht aus. Kritisch wurden die mangelnde Teilnahme und die „Verpuffung“ der Angebote gesehen: *„Aber hier haben wir an der Stelle nicht soviel Erfolg gehabt, also die ...äh... auch Schüler und Lehrer in dieses Netzwerk zu integrieren. Da hat das Engagement der Schüler und Lehrer an dieser Stelle glaube ich noch nicht ausgereicht.“* (D 4/ 154) In der Ursachenforschung des Phänomens merkten die Experten an, dass inzwischen eine Angebotsvielfalt herrscht, die nicht mehr zu überblicken ist. Damit einher gehen Überforderungstendenzen der Schüler, gemäß der zu wählenden Möglichkeiten. Wiederholt wird die Forderung eines Controllings bedeutsam: *„Das wäre meine Vorstellung, dass es da irgendwie ne Sicherung gibt und das... Qualität von allen Anbietern und Angeboten die es gibt überprüft wird und dann einfach auch mal geguckt wird, was ist wirklich sinnvoll und was ist wirklich nicht so sinnvoll. Aber wer macht das? Ich weiß es nicht.“* (A 5/ 220) Erstrebenswert ist es also Konkurrenzangebote unter externen Anbietern gar nicht erst entstehen zu lassen und Absprachen zwischen den Trägern zu treffen: *„[...]damit wir uns nicht in einem Gebiet rumtreiben, in dem die anderen besser sind.“* (B 6/ 282)

### 7.3.3 Auswertung: Präventive Angebotsstrukturen

Bereits im theoretischen Teil der Arbeit wird Bezug auf den Zusammenhang „Prävention vor Repression“ genommen. In den Interviews werden dahingehend unterschiedliche Aspekte aufgegriffen. Der Begriff „Prävention“ wird dabei in verschiedenen Sequenzen angeführt. Den Akteuren geht es darum, ein frühzeitiges Angebot in Kinder- und Jugendeinrichtungen sowie Schulen zu etablieren: *„Weil gerade für mich der präventive Ansatz, gerade bei den jüngeren Schülern, am besten funktioniert.“* (D 3/126) Schon Kinder in der Grundschule sollen Partizipation einüben und an die Grundprinzipien unserer demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung sowie diktatorischen Herrschaftsformen herangeführt werden.<sup>316</sup> Das Lernen des Unterschiedes, dass die Diktatur den Menschen der Verantwortung enthebt, hingegen die Demokratie den Menschen die Möglichkeit eröffnet für sich selbst und die Gemeinschaft Verantwortung zu übernehmen<sup>317</sup> ist, unseren Experten nach, eine Vorbereitung welche selbst Kindergartenkinder erlernen können: *„Ich denke, es müsste... äh.. zeitig anfangen. Ich denke, es müsste im Kindergarten bereits verankert sein.. ähm und das ist für mich auch so was, was sich durchziehen müsste zum Thema Demokratieerziehung.“* (C 7/400) *„[...]kontinuierlich ein Konzept umsetzen, das Demokratie- und Toleranzerziehung mit ganz jungen Kindern, dann äh Kindern und Jugendlichen aufklärt,... auch in der Grundschule.“* (A 1/9)

Ab der Sekundarstufe I wird empfohlen, den Geschichtsunterricht mit dem Thema zu unterfüttern. Im Rahmen der demokratischen Bildung und Erziehung kämen frühzeitige Verknüpfungspunkte mit der deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts, aus der Zeit des Nationalsozialismus oder aus Jahren gelebter Demokratie der Bundesrepublik in den 60 Jahren, eine Schlüsselrolle zu. Neben der zu vermittelnden Komplexität wird wiederholt zu begleitenden Unterrichtseinheiten geraten, welche offen gestaltet sind und sich durch die Schuljahre ziehen: *„[...] ganz intensiv mit dem präventiven Ansatz in den fünften und sechsten Klassenstufen starten, bis äh zur achten Klasse durchführen. [...] bis zur Klassenstufe 10 mindestens einmal im Jahr mit einem Projekt vertreten sein.“* (D 3/125) Für andere erstreckt sich die Arbeit über allgemeinbildende Schulen hinaus, hin zu berufsbildenden Schulen in gesamt Thüringen und in Ausbildungsbetriebe: *„Also wir haben uns schon ähm ziemlich groß ausgebreitet. Steigen mittlerweile in der fünften Klasse ein, gehen hoch bis zur zwölften und aber auch in Berufsausbildungen.“* (A 1/ 29)

Die Aussagen betrachtend kristallisiert sich als idealer Ansatz derjenige heraus, der die Demokratie- und Toleranzerziehung als Basiswissen versteht und bereits in der frühen

---

<sup>316</sup> Vgl. Schavan: [www.kmk.org](http://www.kmk.org) (14.02.2009)

<sup>317</sup> Vgl. Ebd.

Kindheit im Bildungsplan etabliert. Die Schule wird dabei als wichtigste Vermittlungsinstanz genannt, in derer die Interviewten ihr Kompetenzgebiet ansiedeln. Idealtypische Vorstellung einer präventiven Angebotsstruktur könnten demnach so aussehen: *„Irgendwie muss man das mit Leben füllen. Das wäre so ein Element, das dass eben einmal im Jahr passiert. Aber darüber hinaus, dass man sich irgendwie eine Klassenstufe nimmt, vielleicht die siebte oder die acht. ... Wo alle Schulklassen deutschlandweit äh, son kleines Kurrikulum durchlaufen, wo man sagt, da gibt es drei Veranstaltungen im Jahr – aufs Schuljahr verteilt- wo man sich halt mit Grundwerten, äh, Demokratie, Toleranz, Fremdenfeindlichkeit, Vorurteilsentstehung auseinandersetzt. (C 8/424)*

#### 7.3.4 Auswertung: Risiken

In anderen Sequenzen wird darauf verwiesen, dass gerade im hierarchisch angelegtem Modell Schule die Mitbestimmung nichts Selbstverständliches ist und nur durch einen langen Prozess errungen werden muss: *„Schule scheint mir nicht das besonders demokratische Model zu sein.“ (B 5/206)* Gemeint ist hier die mangelnde Partizipationsmöglichkeit der Schülerschaft an Entscheidungsprozessen. Schülern wird lediglich eine „Pseudo-Entscheidungsmacht“ eingeräumt, welche im Prozess eines Entscheides zwar angehört wird, aufgrund des Vetorechtes von Lehrern und Direktoren aber keine Beachtung finden muss. Diese Problematik wird als Ursache für die sich vermehrende „Demokratiemüdigkeit“ der Schüler gesehen. *„Wie soll man Demokratie ernst nehmen, wenn man sofort spürt wo sie endet oder das sie eine Alibiveranstaltung ist. [...] was nützt eine Schülersvertretung, wenn die nicht entscheiden dürfen? Ja das äh letztendlich der Direktor macht. (B 4/ 217)*

Die eingeschränkte Mitwirkung der Adressaten im Lernfeld der Demokratieerziehung stellt nur ein Risikoparadigma in deren Umsetzung dar. Die didaktische Praxis der Lehrer und der damit verbundene Bildungsauftrag Demokratie nicht nur als Staatsform sondern auch als Lebensform verstehbar zu machen, scheitert meist schon an der Debattierkultur einiger Lehrer. Kooperationsbereitschaft, Toleranz, Zivilcourage und Kommunikationsfähigkeit sind anspruchsvolle Fähigkeiten, die Jugendliche ohne erzieherischen Einfluss und Anleitung nicht durchgehend selbst einhalten können. Somit treten die Schule und der Lehrer als Akteur auf, welche schulische Bildung auch gesellschaftlich integrieren muss. Die eigene Unbefangenheit, die als Grundvoraussetzung für diesen Prozess zu verstehen ist, lässt sich nicht überall erkennen<sup>318</sup>: *„Wir haben allerdings auch viel mit Lehrerinnen und Lehrern zu tun, die selber viele Vorurteile haben, die selber teilweise rassistisch eingestellt sind und das nur bearbeiten, also uns auch teilweise nur holen, weil's halt im Unterrichtsstoff drinne ist*

---

<sup>318</sup> Vgl. Hertie Stiftung, <http://www.ghst.de/index.php?c=26> (23.02.2010)

*oder weil halt Jahr der Demokratie ist in Thüringen und sie quasi die Auflage haben und weil halt gerade ne Projektwoche zu dem Thema ist.“ (F 6/258)* Hier kommt eine These zum Ausdruck, welche die Vermutung entstehen lässt, dass sich Toleranzerziehung sehr wohl durch Schulen abdecken ließe, oft aber nicht als solche Aufgabe wahrgenommen wird - sei es bewusst oder unbewusst. Die befragten Experten sind sich darüber einig, dass Erziehung allein wenig bewirkt und dass es Sensibilisierungsangebote für Lehrkräfte geben muss, um im theoretischen Feld aufzuholen und die angesprochene didaktische Praxis maßgebend zu intensivieren. *„Wenn man in der Schule nur Befehl und Gehorsam lernt, kann man kein Demokrat werden.“ (F 3/106)* Lehrkräfte sollen gezielt geschult werden, um einer Willkür der Angebote entgegen zu wirken. Diese Forderung beinhaltet aber auch ein Risiko, welches bei bisher stattgefundenen Schulungsmaßnahmen zu beobachten war: *„Schon wie die Leute reinkommen manchmal mit... Hackfresse (lacht), also Lehrer die reinkommen irgendwie also überhaupt nicht/ also äh lustlos sind, setzen sich da irgendwo hinten hin ne und äh gucken quasi schon vor Beginn der Veranstaltung auf die Uhr. Also das wichtigste ist, wann die aufhört die Veranstaltung.“ (B 4/232)* Die Angebote einer komplett freiwilligen Teilnahme zu unterstellen, wäre nach Meinung der Interviewten wenig gewinnbringend. Die Erreichbarkeit würde sich dadurch nicht verbessern, sondern im Gegenteil, nur die Adressaten erreichen, die ein Eigeninteresse aufweisen: *„Ne äh also wenn wir jetzt hier irgendwie eine Veranstaltung hier und dort und da machen, dann kannst du eigentlich schon vorher wissen wer kommt.“ (B 5/257)*

Eine ähnliche Systematik lässt sich bei den Schülern beobachten. Hinsichtlich der vorhandenen Angebote hat sich eine „Überfrachtung“ eingestellt, welche zu einer Interessenlosigkeit und damit verbunden zu einer mangelnden Teilnahme führt. Es gibt keinen Bereich der nicht durch eine Angebotsvielfalt abgedeckt ist, sei es Sport, das Erwerben von Kompetenzen oder das Kommunikationsmanagement in Peergroups. Die Erreichbarkeit beschränkt sich auch hier auf Interessierte, die neben den schulischen Angeboten häufig im Freizeitbereich aktiv sind. Problematisch wird die Angebotsstruktur der Experten an den Schulen bewertet: *„Wir haben festgestellt, dass es unwahrscheinlich viele schöne Sachen gibt. [...] viele Sachen, die also auch wirklich kosten/ kostenlos sind. Es gibt immer das Thema Bildungslandschaften, das ist auch alles ganz gut gemeint aber alles muss mit Bildung vollgestopft werden. [...] Schüler brauchen einfach mehr Orientierung.“ (D 4/182)* Die Interviewten berichteten uns von Bemühungen Arbeitsgruppen im Feld der Demokratie- und Toleranzerziehung an den Schulen zu installieren, die sich über den schulischen Rahmen hinaus erstrecken. Die Aktivitäten beliefen sich jedoch auf ein Minimum. Als Ursache wird fehlendes Engagement der Schüler und Lehrer angegeben, welches besonders bei der Thematik Freiwilligkeit nicht ausreicht:

*„Die Initiative läuft nicht mit der Schule, äh das finden die Schüler außerhalb der Schule, das ist immer so.“ (D 5/236)* Ziel der Akteure ist es, das Repertoire einzudämmen und somit attraktiver zu gestalten. Als mögliche Option wird die Kontrolle der Aufgabenverteilung innerhalb der Träger genannt, um Dopplungen zu vermeiden. Dieses Prozedere könnte dann auch einem weiteren Risiko für eine gelungene Demokratie- und Toleranzerziehung entgegenwirken, nämlich der Finanzierbarkeit. Da diese eine allgemeine Hauptschwierigkeit der Sozialen Arbeit darstellt, wurde dieses Kriterium nicht als Kernthema diskutiert.

#### 7.3.5 Auswertung: Wirkungsmodell

*„Es gibt logischer Weise kein Kochbuch und Patentrezept gegen Rechtsextremismus. Aber was dem nahesten kommt ist demokratische Partizipation.“ (B 9/508)* Mit diesem Ausspruch, welchen Stöss bereits verwendete, wird deutlich, dass eine Einheitliche Strategie, die einer fremdenfeindlichen Gesinnung entgegenarbeitet, nicht existiert. In der Eröffnungsthese der Experteninterviews sollten die Befragten nach Möglichkeit ein eigenes Wirkungsmodell benennen, welches rechtsextremistische Einstellungen und Handlungen vorbeugt. Keiner der InterviewpartnerInnen konnte auf diese Forderung konkret antworten. In einer kurzen assoziativen Gruppenauswertung nach den Interviews konnten die Forschenden feststellen, dass die Unsicherheit eine gezielte Strategie zu benennen konvergent war.

Im Verlauf der Interviews sprachen die Akteure Anforderungen und Voraussetzungen an, mit denen eine Demokratieerziehung gelingen kann. Positive Erfahrungen aus der Praxis bestätigten die Wirksamkeit verschiedener Maßnahmen an Schulen und anderen Einrichtungen für Kinder- und Jugendliche: *„In der Regel war das Feedback von den Klassen schon durchaus positiv.“ (C 37/149)* In den Strategieansätzen der Experten spiegelt sich wieder, dass die Demokratieerziehung auf den Weg gebracht ist, ihre Vollendung aber noch aussteht. Eine Begründung findet sich in einzelnen Sequenzen wieder: *„Denkt man an die äh Vor/Grundvoraussetzung der Demokratie, kommt man zum Ergebnis, äh äh dass Demokratie durch ein gemeinsames Werte- und Regelsystem gekennzeichnet ist. Für mich ist sie also auch ein Wagnis.“ (D 2/49)* Interviewpartner F findet ähnliche Anknüpfungspunkte: *„Schule ist die Institution, die demokratische Grundwerte an die nachfolgenden Generationen vermitteln. Es solle aber nicht vergessen werden, dass Demokratie und Macht ein unzertrennbares Begriffspaar... ist und dass Machtverhältnissen auch in der Schule gut zu sehen sind.“ (F 4/181)* Mit gleichem Hintergrund verwandte Interviewpartner B ein sinngemäßes Zitat aus einem Buch, welches er einmal gelesen hatte: *„Ich mach die Demokratie, sagte ich, aber dies ist mein Zuhause und hier gilt das, was ich für demokratisch halte.“ (B 5/272)* Erörtert man diese Aussagen im Zusammenhang ergibt sich die Feststellung, dass man sich mit den Möglichkeiten und Grenzen der

Demokratieerziehung auseinander setzen muss, besonders in einer Einrichtung wie der Schule. Soll mehr Demokratie gewagt werden, ist das nicht allein die Aufgabe externer Anbieter, welche als Experten auf dem Gebiet deklariert werden. Die Schule als Institution unterliegt einer andere Realität: *„Man muss danach streben, dass die Lehrer Demokratieerziehung das äh auch wirklich ja mit mit Überzeugung vorantreiben und wenn das nicht so ist, dann erreichst du genau das Gegenteil.“* (B 4/203) An anderer Stelle wird deutlich, dass der Wille Demokratie und Toleranz zu lehren gewollt sein muss. Eine der effektivsten Strategien ist - nach Meinung der Experten - die Konfrontation mit Machtverhältnissen (Machtkontrolle, Machtmissbrauch, Machtverlust). Speziell für die Lehrkräfte sollte die Bereitschaft gelten Macht abzugeben; *„Wer muss also wie und auf was vorbereitet werden, wenn er/sie das Wagnis eingehen möchte, Kinder stärker an Entscheidungen zu beteiligen, die sie betreffen, und ihnen mehr Verantwortung zu übergeben?“* (D 5/204)

Aus allen Passagen lässt sich ableiten, dass die Demokratieerziehung an deutschen Schulen in den Händen der einzelnen Lehrer liegt. Die Konsequenz daraus ist, dass die Partizipationsangebote nach Belieben gestaltet werden und nicht unbedingt dem entsprechen was im Allgemeinen als demokratisch gilt: *„Wie kann man Menschen, grade Lehrer die mit Jugendlichen zu tun haben, b e f ä h i g e n mit ihrer eigenen Unsicherheit umzugehen..., souverän auch k r i t i s c h e Anfragen auszuhalten ... und das als Chance zu begreifen?“* (F 1/22) Die Überlegung nach einer Demokratiedeklaration wird getroffen. Ein Garant für ein gelungenes demokratieorientiertes Angebot kann aber auch sie nicht geben: *„Es bedarf einer langen Vorbereitungsphase auf beiden Seiten... auf der Seite des äähmm Kollegiums ebenso wie auf Seiten der Schüler. Man kann nicht davon ausgehen, dass die Kinder auf die Demokratie schon zu Haus/ der Familie vorbereitet werden. Und auch wenn es in der einen oder anderen mh Familie einen Familienrat oder irgendeine Art anderer formalisierter Dialoge gibt..., es braucht Übung, bis sie funktionieren.“* (C 9/491)

Herausgearbeitet wird, dass die Basis eines gelungen Wirkungsmodells die Partizipation ist. Sie ist es auch, schließt man sich den Expertenmeinungen an, die am schwersten umsetzbar ist. Es bedarf verschiedener Methoden und Praktiken, um das ehrgeizige Ziel einer Mitbestimmung auf breiter Ebene zu erreichen: *„[...] Demokratiewerkstätten, Konzepte für Lehrer, Personalstellen sichern. [...] Angebote auf Sinnhaftigkeit prüfen und wir müssen Bedingungen schaffen, dass Menschen mit Konflikten besser umgehen... dann würde man schnell/ dann merkt man schon Erfolg.“* (F 3/104) Zwingend gefordert werden ebenso existenzsichernde Maßnahmen: *„Was uns fehlt ähm, das ist aber wahrscheinlich immer so, ist die finanzielle Sicherheit, dass es uns in jedem Jahr weiter geben kann.“* (A 4/ 203)



Gilt es ein Resümee zu ziehen kann gesagt werden, dass allen Akteuren mehr Kompetenz zugesprochen werden muss. Sei es den Schülern bei der Übernahme von Verantwortung, den Lehrern bei der Abgabe von Autorität oder Sozialpädagogen bei der Gestaltung formaler Aspekte bei Partizipationsangeboten. Dabei muss mittel- bis langfristig geplant werden, da Demokratie lediglich eine Herrschaft auf Zeit ist. Das heißt, dass das Machtverhältnis keine Konstante ist, sondern einem Wechsel unterliegt. Übertragen auf die Regelung von Interessengegensätzen bedeutet dies eine ständige Neuaushandlung von Lösungen und Möglichkeiten, mit der Chance die eigene Entscheidung durchsetzen zu können.<sup>319</sup> Darin sehen auch die Befragten ihre Gelegenheit einen Beitrag zu leisten: *„[...] was wir tun können, sind... äh... im gewissen Rahmen die Philosophie vom eigenständigen Denken weiter verbreiten. Weil wir ja eine ganze Bandbreite von Möglichkeiten haben... zwischen Wissensvermittlung bis hin zum selbständigen Handeln ähm anzuregen. Und beides ist wichtig. Natürlich geht es auch um Wissen... aber eben nicht nur.“* (F 5/ 204)

## 7.4 Ergebnisse

Die anfängliche Frage: Haben Sie selbst ein Wirkungsmodell, welches präventiv gegen rechtsextremistische Einstellungen und Handlungen wirkt?, zielt auf die Erfassung der grundsätzlichen Motivation zur Demokratieerziehung bei den Interviewpartnern.

Herauszufiltern waren humanistische Beweggründe und dass eine Auseinandersetzung mit Toleranzerziehung aus gesellschaftlicher Perspektive notwendig ist, weil die Bedingungen zu den Themen Demokratie, Beteiligung, Partizipation von Schülern und Erfahrungen mit formalisierten Verfahren, wie z.B. Schülerabstimmungen von allen sieben Interviewten als nicht ausreichend wahrgenommen wurde. Außerdem waren persönliche Erfahrungen im Bereich demokratischer Verfahren in Klassenverbänden, bzgl. der Rahmenbedingungen in welcher Demokratie stattfindet, von Bedeutung.

Ein weiteres Anliegen der Interviews war es inhaltliche Voraussetzungen für ein Handlungsmodell, aus der Sicht von in diesem Feld tätigen Menschen, auszumachen. Diesbezüglich konnten in den Interviewsequenzen mehrere Optionen gefunden werden. Alle Interviewpartner sahen die Partizipation als Grundelement von Beteiligung, die um die Notwendigkeit der Einbindung von Demokratielernen in den Unterricht ergänzt wurde. Die Vorstellung von Schule als ganzheitliches Handlungsfeld gelebter Demokratie, in dem die Würde des anderen großgeschrieben, für Zivilcourage eingetreten wird und Konflikte gewaltfrei gelöst werden, spiegelt ein verallgemeinerndes Idealbild wieder. Obgleich genannt

---

<sup>319</sup> Vgl. Groß 2009, S. 38 ff

wird, dass die Erziehung zur Demokratie eine fächerübergreifende Aufgabe darstellt und es auch außerhalb des Unterrichtes darum geht, die Verantwortungsübernahme durch Schülerinnen und Schüler sowohl zu fordern als auch zu fördern und sie damit beim Aufbau sozialer und persönlicher Kompetenzen zu unterstützen. Betont wurde in diesem Zusammenhang von allen Interviewten, dass die Entscheidungsfreiheit und die individuellen Gestaltungswünsche innerhalb des Qualitätsrahmens der Demokratiepoltik eine gute Orientierung für die weitere Arbeit bietet, jedoch die individuellen Gestaltungswünsche der Adressaten unabhängig der eigenen Vorstellungen zu berücksichtigen sind.

Zur demokratischen Schulgestaltung, Lehrerbildung, Qualitätssicherung und zum Kompetenzerwerb im Bereich der Demokratieerziehung sowie politischen Bildung äußern sich die Befragten aus eigenen Erfahrungen kritisch. Hier können wiederum Bezugspunkte zu den häufig mangelnden Bedingungen für Demokratiepädagogik in Institutionen wie der Schule festgestellt werden, was bereits in Kapitel 3 des theoretischen Teils der Arbeit herausgestellt wurde. Es herrscht mangelndes Engagement, ganz besonders Kinder und Jugendliche zur Mitwirkung bei der Verantwortungsübernahme und Mitgestaltung in Schule und Zivilgesellschaft zu ermutigen. In wie weit die Möglichkeiten der Demokratie verwirklicht werden, hängt vor allem von der Motivationsfähigkeit der Akteure und den passgenauen Angeboten ab, welche überschaubar und sinnstiftend sein sollten. Diese Perspektive aufgreifend galt es, durch die Interviewten praktische Tipps zu erhalten, wie Seminare, Workshops etc. zur Thematik erfolgsversprechender gestaltet werden können. Neben der Unterstützung der Schulen, bei der Verankerung von demokratiepädagogischen Konzepten im Schulcurricula, wurde der Konsens gefunden, dass es zu einer verstärkten Nutzung außerschulischer Lernorte wie Gedenkstätten, Museen, Orten von Menschenrechtsverletzungen oder dem Einbezug von Zeitzeugen kommen muss. Vorteile werden hier in der systematischen Verankerung einer Beteiligungskultur im Rahmen der Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern in der Vor- und Nachbereitung der Projekte gesehen. Am Rande wird von den Interviewten vorgeschlagen die Jugendlichen auch extrinsisch zu motivieren, in dem in Aussicht gestellt wird, besonderes Engagement auf dem Zeugnis zu vermerken.

Alle sieben Interviewpartner gaben an, zur Vorbereitung auf ihre Tätigkeit, in der Demokratieerziehung mit Jugendlichen Weiterbildungen bzw. Vorbereitungskurse besucht zu haben. Diese wurden von allen als notwendig erachtet. An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass die Interviews keinen Aufschluss über die Inhalte dieser Maßnahmen gaben. Vorstellbar wäre, dass sich die Inhalte an den im Theorieteil angeführten Konzepten des „Care Management als Strategie“ und dem „Kooperationsbedarf der Akteure“ orientieren.

Zudem wurden in der Forderung nach einer gezielten Vorbereitung die Akzeptanz und sogar die Notwendigkeit einer Form der Qualifizierung für dieses Arbeitsfeld erkennbar, was jedoch noch nicht mit einer grundständigen Professionalisierung gleichzusetzen ist. Außerdem wurde mit den Interviews das Interesse nach persönlichen Voraussetzungen der Akteure in der Arbeit im Demokratie- und Toleranzbereich verfolgt. Unumstritten stellt die Tätigkeit aus Sicht der Interviewten eine hohe Belastung dar, die durch eine mäßige Anerkennung der Arbeit und der damit sinkende Erfolg ihre Begründung findet. Konspirative Teamsitzungen und professionelle Angebote, wie bspw. Supervision und Coaching, bieten neben dem kraftspendenden persönlichen Umfeld der Befragten Bewältigungsressourcen. Nichts desto trotz wurde die Initiierung, Durchführung und Evaluation antifaschistischer Projekte als zwingend erforderlich deklariert. Als höchstes Ziel einer optimalen Demokratie- und Toleranzerziehung in Deutschland nannten alle Interviewten im letzten Teil der Experteninterviews, dass die Förderung einer fundierten Auseinandersetzung mit allen Formen des Extremismus, Gewalt und Intoleranz, Fremdenfeindlichkeit und Fundamentalismus in der Grundschule beginnen sollte. Prävention und Partizipation verbunden mit einer für Jugendliche interessanten Angebotslandschaft sind Voraussetzungen, das Thema erfolgreich an Schulen, im Unterricht und im außerschulischen Rahmen zu etablieren und professionell auszubauen.

## **8 Perspektiven der Lehrkräfte**

Unter Punkt 7 wurden die Aspekte der Sozialen Arbeit im Hinblick auf eine gelungene Demokratieerziehung dargestellt, untersucht und ausgewertet. Keine Beachtung fand in diesem Abschnitt das geführte Interview E mit einer Lehrerin, welche in der Sekundarstufe II unterrichtet. Nachfolgend soll das Interview unter gleichen Aspekten wie zuvor beschrieben kategorisiert und ausgewertet werden. Als Ziel gilt es, den Grad der Unterschiede im Wirkungsmodell von Lehrern und Sozialpädagogen herauszustellen. Nicht zuletzt wird die Befragung der Lehrerin gesondert ausgewertet, um eventuell differenzierte Standpunkte und Sichtweisen in Bezug auf die Thematik unter den Experten zu verdeutlichen.

## 8.1 Kategorienbildung

Zur Auswertung wurden folgende Kategorien angenommen:

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
K 1: Demokratiepädagogik im Lehrstoff	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zielgerichteter Unterricht zum Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen</li> </ul>	<p>„[...] Demokratie und Toleranzerziehung... sind, egal in welchem Unterricht ich gerade stecke, immer ein Teil.“ (E 1/9)</p> <p>„In Sozialkunde ist Demokratie immer grundlegend mit drin.“ (E 1/25)</p>	Ein oder mehrere Merkmale treten auf.
K 2: Kooperation mit Dritten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vernetzung von Schulen, Trägern und anderen Einrichtungen</li> </ul>	<p>„Selbstverständlich gibt es da Kooperationen. Dafür bin ich auch immer offen und dankbar, weil wir sowieso gern über den Tellerrand rausgucken.“ (E 3/131)</p>	Ein oder mehrere Merkmale treten auf.
K 3: Umsetzung durch Lehrkräfte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Umsetzung von Demokratiepädagogik im diktatorischen System</li> </ul>	<p>„Also es kommt immer drauf an, was man aus diesem was vorgegeben ist, gemacht wird.“ (E 1/35)</p> <p>„Und ähh.. jeder kann das natürlich ähhh... anpacken wie er das für sich als wichtig empfindet.“ (E 1/32)</p>	Ein oder mehrere Merkmale treten auf.

## 8.2 Interviewauswertung

Für das Experteninterview mit der Lehrerin wurde der gleiche Leitfaden verwendet, wie bei den anderen Interviews. Auch die einleitende Mutmaßung: *„Demokratie- und Toleranzerziehung wirken präventiv gegen rechtsextremistische Einstellungen und Handlungen. Was fällt Ihnen zu dieser These ein, haben Sie eventuell selbst ein Wirkungsmodell?“* veränderte sich nicht. Gleichfalls war es das Anliegen der Interviewerinnen Informationen aus den gebildeten Kategorien abzuleiten. Lediglich die Aussicht auf einen differenzierteren Erkenntnisgewinn unterscheidet sich im Hintergrund von den anderen Interviews. Weiterhin wurden in die Auswertung der Kategorien Übereinstimmungen bzw. Abweichungen zu den vorherig ausgewerteten Sequenzen angeführt und diese im Ergebnis verdichtet.

Folgende Kategorien wurden ausgewertet:

- Demokratiepädagogik im Lehrstoff
- Kooperation mit Dritten
- Umsetzung durch Lehrkräfte

### 8.2.1 Auswertung: Demokratiepädagogik im Lehrstoff

Demokratie ist kein Fixum mit einer starren Grenzkalkulation, sie muss gestaltet und gelernt werden und wird nur durch aktives Zutun von Lehrern und Schülern verwirklicht. Die Bereitschaft sich aktiv an ihrer Gestaltung und an ihrem Erhalt zu beteiligen, wäre eine wünschenswerte Voraussetzung an Schüler, Lehrer und Direktoren. Nach Meinung unserer Expertin findet dies im Unterricht bereits Anwendung: *„Als Fundament ist es im Unterricht immer mit drin.“ Weil das ähhh... ob das Sozialkunde ist oder Deutschunterricht oder selbst in der Kunsterziehung ähhhm Geschichte,... alles was ich bisher unterrichtet hab hängt garantiert damit zusammen.“ [...] Also im Lehrplan ist es im Grunde genommen so oft in verschiedenen Fächern drin, ich weiß es in Geschichte ist es jedes Jahr mit drin. Also ich finde schon, das es stark durchsickert.* (E 1/23) In diesem ersten Teil des Interviews schien alles darauf hinzudeuten, dass die Demokratieerziehung im Unterricht Anwendung findet und das fächerübergreifend sowie fächerverbindend. Das hätte einen ersten signifikanten Unterschied zu den Aussagen der anderen Befragten dargestellt. Durch gezielte Ad-hoc-Fragen konnte dann aber in Erfahrung gebracht werden, dass es vom Eigenengagement des Lehrers abhängig ist, in wie weit ein thematischer Bezug auf die Demokratie- und Toleranzerziehung genommen wird: *„Ich meine klar, ich/bei mir steckt irgendwo in der Persönlichkeit sicher mit drin, dass ich das so voraussetze dieses Verständnis. [...] ich weiß*

*nun nicht in wie weit die anderen Lehrer... ähh... der Lehrplan ist ja sehr dehnbar.“ (E 1/ 27)* Nach einer ersten zögerlichen Ansprache der vorhandenen Defizite folgte in der Nebenrede die Debatte, ob Demokratie lediglich als Herrschaftsform unterrichtet wird, im Sinne der Demokratie als Gesellschaftsform. Die Demokratie als Lebensform scheint ihre Relevanz im „Lehrplanalltag“ zu verlieren und der Bezug zum Rechtsextremismus wird meist gar nicht hergestellt: *„Also ich denke mal... vorrangig ist der allgemeine Demokratiebegriff. Das es jetzt zu präventiven Behandlungen gegen Rechtsextremismus genommen wird, ist eher hintergründig. Also allgemein der Demokratiebegriff, dass der äh/er einfach in den Köpfen steckt ist vordergründig. Das andere ähh... ist nicht unbedingt in den Büchern. Auch nicht im Lehrplan.“ (E 2/45)* Die erste deutliche Übereinstimmung zwischen Sozialpädagogen und Lehrern ist damit belegt. Der Lehrplan ist demnach nicht drauf ausgerichtet, rechtsextremen Handlungen und Einstellungen präventiv entgegenzuwirken.

Darüber hinaus wird der Demokratiebegriff nicht als demokratiepädagogische Orientierung mit partizipativen Hintergrund an Schulen betrachtet, sondern als komplex zu definierender Begriff, fast ausschließlich basierend auf politischer Grundlage. Nach Aussage der Expertin fehlt es an den richtigen Unterrichtsfächern, welche es ermöglichen Demokratie in der Schule zu lernen und zu leben: *„Ich habe ja auch das Fach, "darstellen, gestalten". Das ist ja für mich ein Fach, was bei uns an der Schule komplett fehlt, was aber so wichtig wäre, auch für die Persönlichkeitsbildung, auch für die Demokratie und Toleranzerziehung durchaus.“ (E 6/274)* Stellt man die Frage nach der Häufigkeit in der optimaler Weise solche idealtypischen Angebote Anwendung finden sollten, findet man bei den Experten eine übereinstimmende Aussage: *„Man muss natürlich aufpassen, dass man es nicht übertreibt und dass es den Schülern nicht zum Hals rauskommt. Also muss man natürlich die Sachen definieren, im Unterricht, dafür ist der Unterricht dann da.“ (E 6/266)* Das rechte Maß der Dinge ist entscheidend darüber, dass Interesse der Schüler auf einem konstant hohen Level zu halten und nicht durch Überangebote zu dämpfen.

### 8.2.2 Auswertung: Kooperation mit Dritten

Die Schule als Teil des Gemeinwesens, soll für sich als Institution nicht ein ausschließlich geschlossenes System inhärieren. Sie soll für ihre Schüler und Akteure erfahrbar sein. Durch eine Öffnung der Schule gegenüber ihrem sozialen Umfeld und einer Kooperation mit außerschulischen Partnern, soll die Übernahme sozialer Verantwortung gestärkt werden.<sup>320</sup> Zur kontinuierlichen Weiterentwicklung gehört der Austausch mit handelnden Personen innerhalb der Bildungsinstitution sowie mit externen Partnern: *„Selbstverständlich gibt es da*

---

<sup>320</sup> Vgl. Georgi 2006, S. 30

*Kooperationen. Dafür bin ich auch immer offen und dankbar.“ Sicher ist es von Kollege zu Kollege ein bisschen unterschiedlich aber wenn ich jetzt aus meiner Sicht spreche, bin ich immer dankbar drum, wenn irgendetwas kommt von außen und kann mit jedem der einfach andere Beziehungen hat und andere Einblicke hat, Ideen spinnen.“ (E 3/131) Neben der Kreativwerkstatt, welche externe Anbieter den Lehrern ermöglichen, ist ein anderer positiver Effekt für die Schüler, dass Demokratie nicht nur gelernt sondern auch gelebt wird. Für unsere Expertin gehört das zusammen und kann als zusätzliche Übereinstimmung mit den anderen Interviewten gewertet werden: „Die Schüler habens sehr hinterfragt und sie waren wirklich auch sehr diskussionsfreudig. Ähham... was sie nie gewesen wären, wenn man ihnen das vielleicht nur erzählt hätte. Also ich als Lehrer.“ (E 4/155)*

Die Erfahrungswerte der Experten spiegeln ein gesteigertes Interesse seitens der Schüler wieder, wenn externe Anbieter einbezogen werden. Die Gründe dafür sind offensichtlich. Zum einen strukturiert sich der Schulalltag neu und die Schüler werden mit anderen Sichtweisen und Arbeitsformen konfrontiert, die es zu bewältigen gilt. Zum anderen: „Stellt sich bei einem Lehrer der Ton... als eine... eine Tonart ein und das kommt nicht mehr so an, wie wenn jemand mal von außen einfach mal was reinbringt.“ (E 4/160)

Eine Ambivalenz konnten die Forschenden bei dem Thema integrierende Schulsozialarbeit feststellen. Während sich die Sozialpädagogen auf dem Gebiet der Demokratieerziehung zurückgesetzt fühlen, verlangt die interviewte Lehrerin eine höhere Teilnahme derer am Schulalltag und sieht die Verantwortung hauptsächlich in disziplinarischen Bereichen: „Wir haben keine Schulsozialarbeiter, weil wir Disziplin äh.. in der Disziplin sicher absolut minimale Probleme haben. Und trotzdem gibt es Fälle, wo wir einfach drauf angewiesen wären hier jemanden zu haben.“ (E 5/207) Angesprochen wird hier die Entlastung der eigenen Person, um sich vermehrt auf den Unterricht und die Stoffgebiete zu konzentrieren: „[...] weil die Sozialarbeit leisten momentan w i r als Lehrer. Und ich bin mir sicher auch an den Haupt- und Realschulen sind ähham...ne, bin ich mir nicht sicher, dass weiß ich, das ähham der Lehrer zu 70- 75 % Sozialarbeit leistet und der Rest ist fachliche...((4))... ist so! (E 5/214) An andere Stelle bemängelt die Lehrerin die fehlende Transparenz der Angebote und kritisiert die Zusammenarbeit mit externen Trägern und der Schule: „Naja das Problem ist doch, dass keiner vom anderen konkret weiß, was da gemacht wird. Irgendwie habe ich da immer das Gefühl, als ob da eine Art Konkurrenz da ist, wegen der Konzepte und so. Eigentlich... weiß keiner vom anderen was er tut.“ (E 5/ 249) Angesprochen wird hier ein mangelndes Conrolling der Träger untereinander. Erinnt man sich an die Aussagen der Sozialpädagogen, welche als Kooperationspartner an Schulen auftreten, steckt hier der

Innovationscharakter der Angebote und der Zusammenhang eine Übersteuerung zu vermeiden, ohne der Gefahr einer Untersteuerung ausgesetzt zu sein.

### 8.2.3 Auswertung: Umsetzung durch Lehrkräfte

Die Öffnung der Schule ins soziale und gesellschaftliche Umfeld, mit einem parallelen Neuverständnis von Lernen und Lehren, sind Kernelemente für die Zielgruppe Lehrer als Multiplikatoren des Demokratielernens.<sup>321</sup> Demokratielernen muss stärker basis- und lebensnah, also praktisch erfahrbarer, gestaltet werden. Beschrieben wird hier eher ein Idealtypus, eine Art Vision wie die perfekte Inszenierung des Lehrers im Schulalltag aussehen könnte. Auf beiden Seiten sehen die Experten den Weg dafür noch nicht geebnet. Die Spielräume des individuellen Gestaltens sind besonders in der Erziehung für mehr Demokratie und Toleranz zu weitläufig: *„Jeder kann das natürlich anpacken wie er das für sich äh als wichtig empfindet. Und wenn er das nur im Definitionsbereich behandelt, dann.. äh.. kann da natürlich nicht all zu viel draus gemacht werden.“* (E 1/34) Einmal mehr findet sich darin die Übereinstimmung, dass es an festen Richtlinien fehlt und die Willkür des persönlichen Interesses der Lehrer in den Vordergrund tritt: *„Du kannst wirklich sagen, ähh.. jetzt ist das Thema für mich nicht so wichtig, ich habe eben was weiß ich, ähhmm... ich würde eben lieber über den Bundestag erzählen. Und da lassen sich halt manche viel länger daran aus.“* (E 2/72) Es findet sich die Problematik wieder, die ebenfalls von den interviewten Sozialpädagogen angesprochen wurde und es stellt sich ein weiteres Argument für die Wichtigkeit externer Anbieter heraus.

Die befragte Lehrerin als Expertin stellt eine Methodenauswahl vor, mit der sie selbst bei der Vermittlung von Unterrichtsstoff Erfolge erzielen konnte, ohne dabei Angebote von Fremdanbietern zu nutzen: *„Vornweg, ohne Frontalunterricht geht es nicht und ähh den brauchen wir auch dringend. Weil das einfach der effektivste Unterricht ist, um in der Kürze der Zeit das rüber zu bringen, was man als Grundlagen liefern muss als Lehrer. Gleichzeitig muss letztenendes Gruppenarbeit oder auch Partnerarbeit und diese ganzen Geschichten gesichert werden. Mit dem bin ich quasi groß geworden in meinem Lehrerjob.“* (E 4/176) Herausgearbeitet wird, dass nicht immer der Umweg über Sozialpädagogen gegangen werden muss, um die Schüler für Demokratieerziehung zu begeistern. Den Schülern müssen Varianten geboten werden einen anderen Erfahrungsbereich zu ergründen, den normalen Schulalltag zu verlassen und die Chance zu bekommen, die eigenen Interessen mit neuen Möglichkeiten zu mixen. Die Expertin sieht in klassischen Rollenspielen den optimalen Bezug zum kreativen und nachhaltigen Lernen:

---

<sup>321</sup> Vgl. Georgi 2006, S. 28



*„Schon allein die Definition für Demokratie oder Toleranz überfordert die Schüler komplett. Stell ich aber zwei gegenüber, im darstellenden Spiel im Deutschunterricht, ja? Dann äh empfinden die das. Dann müssen die sich in die Rolle hineinversetzen.“* (E 3/109) Was den Lehrkräften nach Angabe der Expertin fehlt, ist die Zeit einen kreativen Unterricht vorzubereiten und durchzuführen. Diese Problematik macht es dafür umso nutzbringender Externe zu beteiligen und gleichberechtigte Aushandlungen über Lehrinhalte zu treffen. Der Unterricht kann so demokratischer gestaltet werden, Kinder und Jugendlichen beteiligen sich aktiver am Geschehen und idealerweise kann unter Einbezug von demokratischen Abstimmungen eine Ausgestaltung der Lernfreiheit mit allen Akteuren verhandelt werden.<sup>322</sup> Umgesetzt in die Praxis bedeutet dies, eine erhöhte Initiative der Schüler an der Wahl der Unterrichtsthemen und deren Umsetzung. Ein kreatives Lernumfeld, das für die Schüler ein entdeckendes Lernen ermöglicht, bildet in diesem Zusammenhang eine wichtige Voraussetzung.

### **8.3 Ergebnisse**

Die Idee ein Interview mit einer Lehrkraft zu führen, findet ihre Begründung in der Gewinnung verschiedener Blickwinkel zur beforschenden Thematik. Das Demokratie und Toleranzerziehung an Schulen von den Kooperationspartnern als wichtig erachtet wird, hängt nicht zuletzt mit dem Hintergrund deren Existenzsicherung zusammen. Im Vergleich dazu, geht es Lehrern nicht um den finanziellen Aspekt bei der Umsetzung von Angeboten, sondern vordergründig um die Wissensvermittlung. Das Lehrerinterview bietet daher eine andere Perspektive auf Inhalt und Qualität von Demokratielernen. Herauszufinden galt es, ob die Lehrerin einen ähnlichen Standpunkt wie die externen Fachkräfte verkörpert und die Demokratieerziehung an deutschen Schulen für mangelhaft empfindet. Hinzuzufügen ist, dass das Interview lediglich ergänzend verwendet wird. Es bildet keine einheitliche Meinung aller Lehrkräfte ab.

Eingangs wird von der Interviewpartnerin betont, dass die Forderung Demokratie in der Schule zu lernen und zu leben Konsequenzen für die Gestaltung, Inhalte, Methoden und Umgangsformen in jedem Unterricht mit sich bringt. Eine Mitwirkung und Teilhabe der Schüler an den verschiedenen Formen und auf den verschiedenen Ebenen des Schullebens verlangt andere Aktivitäten und Leistungen der Lehrer gegenüber dem bisherigen Bildungsauftrag. Aus den Aussagen der Interviewpartnerin kann man schlussfolgern, dass dies ein Aufwand ist, den nicht alle Lehrer auf sich nehmen wollen und teilweise durch die vorgegebene Lehrplanstruktur nicht praktikabel ist.

---

<sup>322</sup> Vgl. Georgi 2006, S. 36

Erwähnt sei hier, das zu leistende Pensum in 45 Minuten Unterricht und die Tatsache, dass der klassische Frontalunterricht als Wissensübermittler am effektivsten zu sein scheint. Die Lehrerin erwähnt jedoch, dass besonders im Definieren verschiedener Begrifflichkeiten, wie Demokratie und Toleranz, eine Überforderung der Schüler eintritt und dem nur durch praktisches Erfahren entgegengewirkt werden kann. Als Methode führt sie Rollenspiele an, die den Unterricht für die Kinder und Jugendlichen erlebbar machen und das Thema nachhaltig verstehbar. Ein Trend dieser Technik lässt sich im Lehrerkollegium aber noch nicht abzeichnen. Dies ist ein Kritikpunkt den die Befragte hinsichtlich eines erfolgreichen Demokratielernens äußert. Weiter bemängelt sie das fehlende Engagement einiger Kollegen, das Thema zu einem Unterrichtsschwerpunkt zu benennen. Die Gestaltungsfreiheit Demokratie- und Toleranzerziehung anzuwenden, macht es ebenfalls schwer eine einheitliche Intensivität zu erzielen. Die Lösung sieht die Interviewte im Einbezug von anderen Experten, welche Spezialisten auf dem Gebiet sind und somit über andere didaktische Mittel verfügen, um über die Thematik aufzuklären. Ihre Grundhaltung zur Kooperation mit Dritten ist demnach eine positive. Die Angebote durch Dritte erlauben Schülern eine erhöhte Partizipationsmöglichkeit und werten den Unterrichtsalltag zusätzlich durch praktische Erfahrungen auf. Als einzig kritisches Moment wird von der Befragten die teilweise unübersichtliche Angebotsstruktur benannt, die sich nicht nur in der Häufung der Aktionen, sonder auch in einer ungenügenden Absprache zwischen den Akteuren widerspiegelt.

Bezieht man die Aussagen der Lehrerin auf die der anderen Befragten, so lässt sich ohne große Mühe eine Konkordanz feststellen. Folgende Aspekte sind demnach für das Demokratielernen in der Schule zentral: Das Projektlernen in Form von Rollenspielen und alternativen Unterrichtsstrukturen, die Partizipation innerhalb der Schule und die soziale Verantwortung über die Schule hinaus. Die drei Grundpfeiler finden sich in allen Interviewsequenzen wieder und werden als Garant für eine gelungene Demokratie- und Toleranzerziehung gewertet und ebnen somit den Weg für ein respektvolles Miteinander. Die Kritikpunkte der Befragten decken sich ebenfalls: Lehrerin und Sozialpädagogen verlangen ein Controlling für eine präzisere Angebotslandschaft und ein höheres Engagement der Lehrkräfte bei freiwilliger Teilnahme an Weiterbildungsangeboten. Die Lehrerin erwähnt zwar, dass Demokratie und Toleranz im Unterricht vorkommen aber eher eine Randposition inhärent haben, welche nur mit dem Ehrgeiz der Lehrkräfte fokussiert werden können. Das erkannten auch die pädagogischen Kräfte und gaben bereits genannte Varianten zur Gegensteuerung an. Die Aufgabe der Lehrer wird jetzt darin gesehen, diese anzunehmen und somit eine Trägerlandschaft zu initiieren, welche die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur als nachhaltigen Prozess vorantreibt.

## **9 Perspektiven der Adressaten**

### **9.1 Repräsentativität**

Die Projektevaluation ist, wie bereits angedeutet, nicht repräsentativ. Für Zwecke der Prüfung allgemeiner Hypothesen bzw. Zusammenhänge sind Repräsentativstichproben jedoch meistens entbehrlich. Dennoch sollten die Evaluationsergebnisse nur als Tendenzen betrachtet und nicht als absolut gültig verkannt werden.<sup>323</sup>

### **9.2 Ergebnisse der Fragebogenauswertung**

Der Erhebungszeitraum erstreckt sich über die Projektlaufzeit von Projektbeginn am 01.09.2007 bis zum Stichtag der ersten Projektevaluation am 31.08.2008.

Die Anzahl der berücksichtigten Fragebögen beträgt für die SPSS-Auswertung 345 Exemplare, für die Auswertung mit MaxQDA 288 Stücke. Die Differenz ergibt sich aus einem Datenverlust im Laufe des Auswertungsprozesses. Zu diesem Zeitpunkt waren bereits alle Exemplare in das Programm SPSS eingegeben.

Es ist weiterhin zu berücksichtigen, dass nicht alle Seminare im Laufe des Projektes evaluiert wurden. Erstens war die Sicherstellung der Durchführung der Seminare vordergründig vor der Evaluation, zweitens war die Evaluation – wie im Evaluationsbericht des Einzelprojektes angemerkt – am Anfang des Projektes nicht einheitlich und drittens waren die Teilnehmenden manchmal kognitiv nicht in der Lage, die Fragebögen auszufüllen. Aus diesem Grund ist diese Evaluation als Projektevaluation nicht als vollständig anzusehen.

#### **9.2.1 Allgemeines zur Auswertung**

Von insgesamt 339 Teilnehmenden wurde die Frage nach dem Geschlecht ausgefüllt, 6 Personen ließen diese Frage unbeantwortet. So waren 163 Projektteilnehmer männlich (48,1%) und 176 (51,9%) weiblich. Damit ist das Geschlechterverhältnis nahezu ausgeglichen.

6 Einrichtungen nahmen am Projekt teil: Gymnasium 1: 157 TN, Gymnasium 2: 59 TN, Regelschule 1: 55 TN, Regelschule 2: 49 TN, Jugendclub 1: 13 TN, Jugendclub 2: 12 TN. Die Einrichtungen riefen dabei folgende Angebote ab:

---

<sup>323</sup> Vgl. Diekmann 2005, S. 327ff & 368f

- Gymnasium 1 : a) 129 TN: „NPD-Aussteiger“, b) 28 TN: „Vielfalt Tonskulpturen“;
- Gymnasium 2: a) 21 TN „Vorurteile“ (NDC), b) 20 TN „Vielfalt Tonskulpturen“, c) 18 TN „Stay Different“ (NDC);
- Regelschule 1: a) 29 TN „NPD-Aussteiger“, b) 26 TN „Vielfalt Tonskulpturen“;
- Regelschule 2: 49 TN „NPD-Aussteiger“;
- Jugendclub 1: 13 TN „NPD-Aussteiger“;
- Jugendclub 2: 12 TN „NPD-Aussteiger“.

Von insgesamt 335 Teilnehmenden wurde die Frage nach dem Alter ausgefüllt, 10 Personen ließen diese Frage unbeantwortet. Die Altersstruktur der Projektteilnehmenden lässt sich wie folgt konkretisieren: 15 waren 12 Jahre alt, 66 waren 13 Jahre alt, 105 waren 14 Jahre alt, 104 waren 15 Jahre alt, 19 waren 16 Jahre alt, 12 waren 17 Jahre alt, 2 waren 18 Jahre alt, 3 waren 19 Jahre alt, 3 waren 20 Jahre alt, 1 war 21 Jahre alt, 1 war 22 Jahre alt, 1 war 25 Jahre alt, 2 waren 26 Jahre alt und 1 war 27 Jahre alt. Damit lässt sich festhalten, dass der Großteil der Projektteilnehmer zwischen 12 und 17 Jahre alt war (siehe nachfolgende Abbildung).

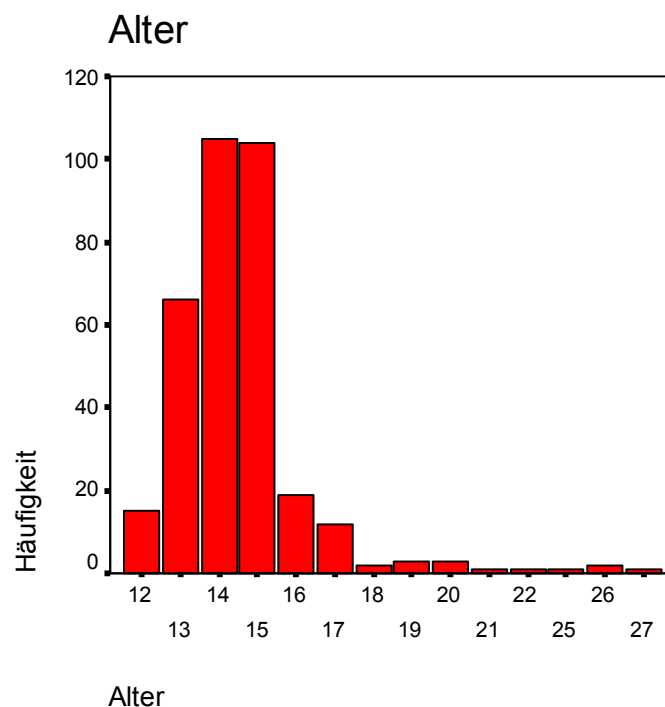


Abb. 20: Alter der Adressaten

Quelle: eigene Darstellung

Allgemein ist festzuhalten, dass die Schulen eher einen flächendeckenden Zugang (Schulpflicht) zu allen Altersgruppen bis 18 Jahren gewährleisten, die Jugendclubs hingegen einen eher punktuellen Zugang (Freiwilligkeit) zu Jugendlichen ab 15 Jahren bieten.

Das folgende Kreisdiagramm zeigt von außen nach innen gelesen die jeweiligen Altersverteilungen der Einrichtungen: Gymnasium 2, Gymnasium 1, Regelschule 2, Regelschule 1, Jugendclub 1 und Jugendclub 2 (siehe folgende Abbildung).

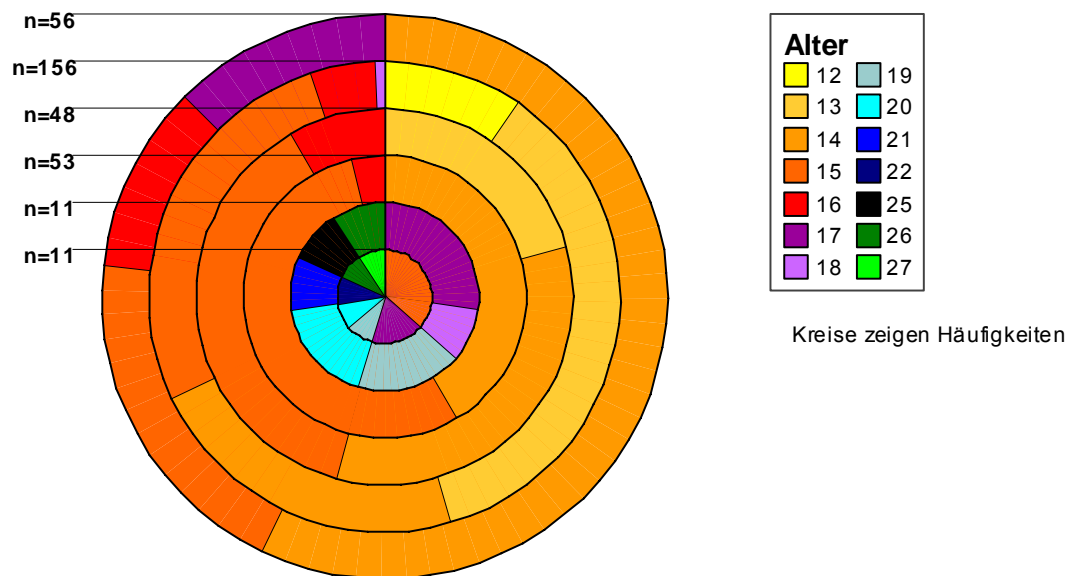


Abb. 21: Alter der Adressaten nach Einrichtungen

Quelle: eigene Darstellung

## 9.2.2 Teilnahme an sozialpädagogischen Veranstaltung (SPSS)

Der erste interessierende Aspekt war die Frage, wie viele Projektteilnehmer bereits an einer solchen Veranstaltung (thematisch / gestalterisch) teilgenommen haben. Die entsprechende Frage lautete: „Hast du schon einmal an einer Veranstaltung dieser Art teilgenommen?“.

Die erhobenen Daten zeigen diesbezüglich folgende Konstellation:

344 Personen haben diese Frage beantwortet, 106 beantworteten die Frage mit „Ja“ (30,8%) und 238 mit „Nein“ (69,2%). Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass mehrere Kinder und Jugendliche mehrere Veranstaltungen des Projektes durchlaufen haben und jedes Mal als neue Teilnehmer gewertet wurden. Vor diesem Hintergrund sind – auf die einzelnen Personen bezogen – exakt 101 Personen in der Auswertung zu „bereinigen“, die diese Frage allein aufgrund des „Wiederholungscharakters“ mit „ja“ beantwortet haben und nicht weil sie eine solche Veranstaltung außerhalb des Projektes besucht haben.

Folglich ergibt sich folgende „bereinigte Situation“: 243 teilnehmende Personen, 5 Antworten „ja“ (2,1%) und 238 „nein“ (97,9%). Das Ergebnis dieser – zugegeben unkonkreten und sehr allgemein gehaltenen – Frage spricht dennoch für sich.

### 9.2.3 Neuheit oder Alltäglichkeit des Themas (SPSS)

Die zweite Frage fokussierte den Bekanntheitsgrad der jeweiligen Thematik vor dem Erfahrungshintergrund der Schüler. Konkret handelte es sich um eine Einschätzung mit den folgenden Auswahlmöglichkeiten: „Das Thema war ... a) völlig neu für mich, b) ein Thema aus dem Alltag oder c) interessiert mich nicht“.

Danach gaben die befragten Kinder und Jugendliche (bei 335 gültigen Antworten) folgende Einschätzung ab: 84 Personen (25,1%) schätzten ein, dass dieses Thema für sie „völlig neu“ sei und 220 Personen (65,7%) gaben bekannt, dass dieser Sachverhalt ein „Thema aus dem Alltag“ sei. 31 Personen (9,3%) entschieden sich für „interessiert mich nicht“.

Betrachtet man die Gruppe der Antworten „interessiert mich nicht“ genauer, fällt insbesondere im Zusammenhang mit Alter und Einrichtung auf: Das „Desinteresse“ an der Thematik konzentriert sich mit 28 Nennungen auf die Altersgruppe der 13-15jährigen. Dieses Ergebnis ist mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 0,5% statistisch sehr signifikant (zweiseitige Signifikanz von 0,005).

### 9.2.4 Verständlichkeit des Themas (SPSS)

Für die Frage nach der Verständlichkeit des entsprechenden Seminars kam eine 5er-Skala zum Einsatz: „sehr gut“, „gut“, „geht so“, „schwierig“ und „schlecht“.

340 Teilnehmende füllten diese Frage aus. Die Verständlichkeit wurde von den Teilnehmenden wie folgt eingeschätzt: sehr gut: 95 TN (27,9%), gut: 156 TN (45,9%), geht so: 74 (21,8%), schwierig: 10 (2,9%), schlecht: 5 (1,5%). Damit kann festgestellt werden, dass die Seminare überwiegend positiv gewertet werden: Ein knappes Drittel beurteilt die Veranstaltungen als „sehr gut“, die knappe Hälfte schätzt die Aktionen als „gut“ ein und ein gutes Fünftel bewertet die Seminare mit „geht so“, . Bei 340 gültigen Nennungen sind 10 Bewertungen „schwierig“ und 5 Bewertungen „schlecht“ zu vernachlässigen.

Auf die verschiedenen Themenmodule konkretisiert bildet sich folgendes Bild ab:

- „NPD-Aussteiger“: 230 TN insgesamt, 45 TN sehr gut (19,6%), 110 TN gut (47,8%), 63 TN geht so (27,4%), 9 TN schwierig (3,9%) und 3 schlecht (1,3%)
- „Vielfalt Tonskulpturen“: 72 insgesamt, 35 TN sehr gut (48,6%), 30 TN gut (41,7%), 6 TN geht so (8,3%), 0 TN schwierig (0,0%) und 1 TN schlecht (1,4%)
- „Vorurteile“ (NDC): 21 TN insgesamt, 6 TN sehr gut (28,6%), 9 TN gut (42,9%), 5 TN geht so (23,8%), 1 TN schwierig (4,8%) und 0 TN schlecht (0,0%)
- „Stay Different“ (NDC): 17 TN insgesamt, 9 TN sehr gut (52,9%), 7 TN gut (41,2%), 0 TN geht so (0,0%), 0 TN schwierig (0,0%) und 1 TN schlecht (5,9%).

Die Ergebnisse sind mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 0,0% (zweiseitige Signifikanz von 0,000) statistisch höchst signifikant.

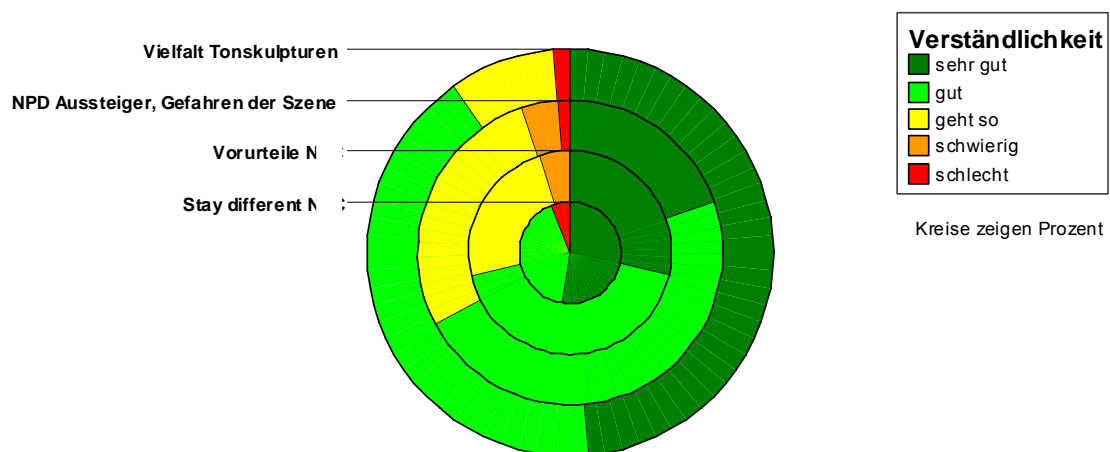


Abb. 22: Verständlichkeit nach Seminarart

Quelle: eigene Darstellung

Auffällig ist, dass das Seminar „Vielfalt Tonskulpturen“ mit Abstand am häufigsten mit „sehr gut“ bewertet wurde. Dieses lässt sich wahrscheinlich darauf zurückführen, dass dieses Seminar am wenigsten „theoretisch“ ausgestaltet war. Bei den restlichen Veranstaltungen erhielt das Modul „Stay Different“ (NDC) die besten Ergebnisse. Es bleibt festzuhalten, dass die Einschätzungen – bei der bisherigen Angebotsbreite – keinen Einfluss auf eine Einschränkung des Themenangebotes haben sollten: Negativbewertungen sind

grundsätzlich kaum vertreten, die Bewertungen „schwierig“ und „schlecht“ können aufgrund der äußerst geringen Nennungen vernachlässigt werden.

Setzt man die Einschätzungen zur „Verständlichkeit“ ins Verhältnis mit den Beurteilungen zum „Alter“, zeigt sich folgendes Diagramm: Es ist festzustellen, dass die Bewertungen „schwierige Verständlichkeit“ und „schlechte Verständlichkeit“ in den Altersgruppen 13-16 Jahre anzutreffen sind (siehe folgende Abbildung). Diese Ergebnisse sind mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 18,8% (zweiseitige Signifikanz von 0,188) statistisch nicht signifikant.

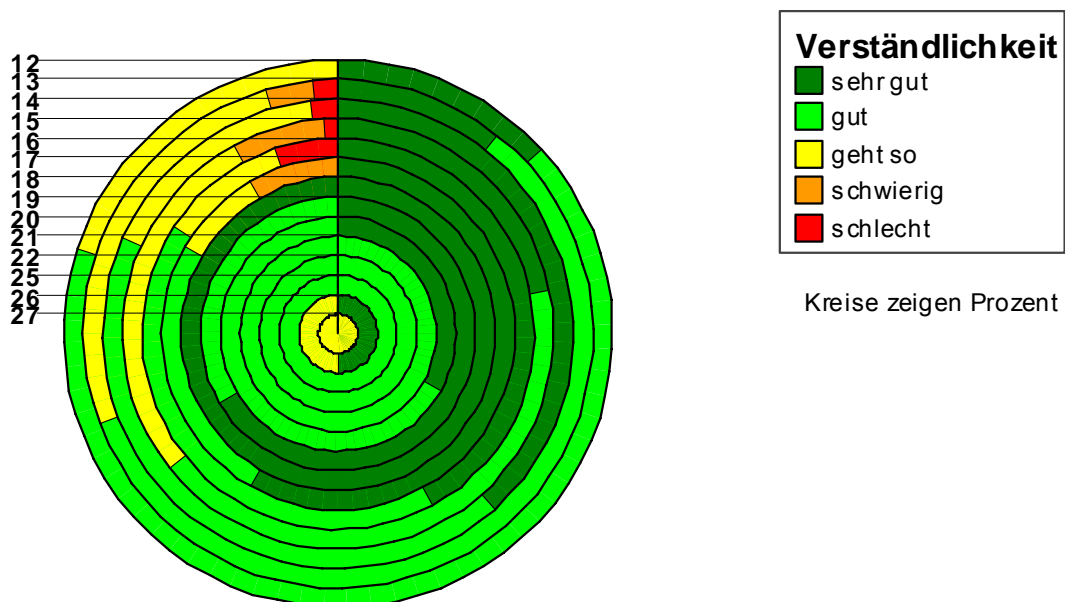


Abb. 23: Verständlichkeit nach Alter

Quelle: eigene Darstellung

#### 9.2.5 Informationsgewinn durch Veranstaltung (SPSS und MaxQDa)

Den Teilnehmenden wurde die Frage gestellt, ob sie durch die entsprechenden Veranstaltungen bzw. durch die jeweiligen vermittelten Inhalte bzw. Aktivitäten Neues erfahren haben. Dieses wurde einmal durch eine geschlossene Frage (in Form der Bewertung eines Statements durch eine 4er-Skala) und eine offene Frage (nähere Erörterung des konkreten Wissens / der konkreten Fähigkeiten).



## Auswertung der geschlossenen Fragen

Die Aussage „Durch das Seminar habe ich viel Neues erfahren“ wurde mit 337 gültigen Nennungen wie folgt bewertet:

- völlig richtig: 118 TN (35,0%),
- eher richtig: 162 TN (48,1%),
- eher falsch: 46 TN (13,6%),
- völlig falsch: 11 TN (3,3%).

Auf die Themenmodule verteilen sich die Beurteilungen folgendermaßen:

- „NPD-Aussteiger“: 229 TN insgesamt, 79 TN „völlig richtig“ (34,5%), 116 TN „eher richtig“ (50,7%), 28 TN „eher falsch“ (12,2%), 6 TN „völlig falsch“ (2,6%),
- „Vielfalt Tonskulpturen“: 70 TN insgesamt, 27 TN „völlig richtig“ (38,6%), 27 TN „eher richtig“ (38,6%), 13 TN „eher falsch“ (18,6%), 3 TN „völlig falsch“ (4,3%),
- „Vorurteile“ (NDC): 21 TN insgesamt, 3 TN „völlig richtig“ (14,3%), 14 TN „eher richtig“ (66,7%), 3 TN „eher falsch“ (14,3%), 1 TN „völlig falsch“ (4,8%),
- „Stay Different“ (NDC): 17 TN insgesamt, 9 TN „völlig richtig“ (52,9%), 5 TN „eher richtig“ (29,4%), 2 TN „eher falsch“ (11,8%), 1 TN „völlig falsch“ (5,9%).

Die Ergebnisse sind mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 24,7% (zweiseitige Signifikanz von 0,247) statistisch nicht signifikant.

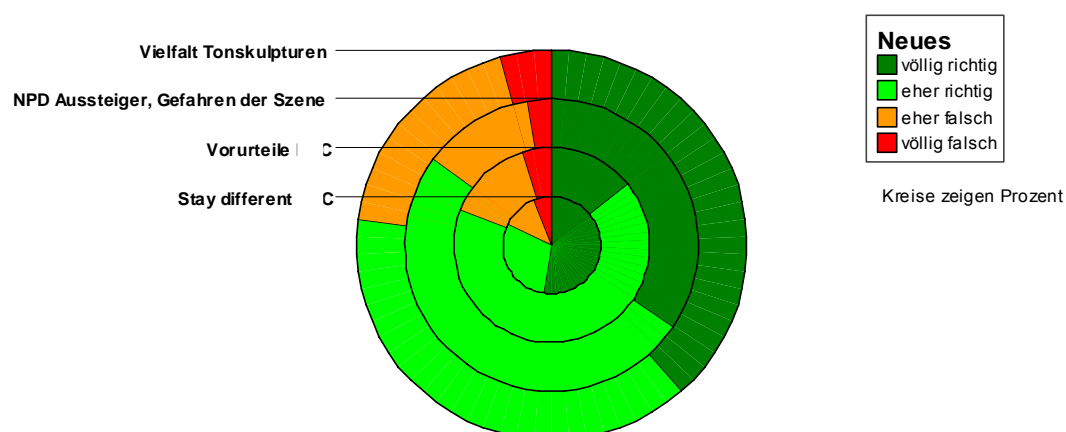


Abb. 24: Informationsgewinn nach Seminarart  
Quelle: eigene Darstellung

## Auswertung der offenen Fragen

Zur Frage „Was hast du Neues erfahren?“ werden 199 Aussagen getätigt. Bei dieser Frage waren Mehrfachnennungen möglich, was erklärt, dass die Summe der in die Codes einsortierten Aussagen (246) nicht mit der der getätigten Aussagen (199) übereinstimmt.

Zur Auswertung dieser Frage wurde folgender Codebaum entwickelt:

### Frage 6 - Was hast du Neues erfahren?

Allgemeines / Grundlegendes (Begrifflichkeiten, %-Zahlen,...)

Information über Parteien

Alltag in der rechten Szene

Werbestrategien für neue Mitglieder

Gegenstrategien

Kreatives Arbeiten

Keine neuen Informationen

Um einen schnellen Überblick über die Verteilung auf die verschiedenen Codes zu erlangen, soll eine Rangliste behilflich sein:

Code	Anzahl der Codings (Gesamt: 246)
Allgemeines / Grundlegendes	78
Information über Parteien	48
Alltag in der rechten Szene	39
Werbestrategien für neue Mitglieder	29
Kreatives Arbeiten	23
Keine neuen Informationen	21
Gegenstrategien	8

Abb. 25: Verteilung der Codings auf Codes – Was hast du Neues erfahren?

Quelle: eigene Darstellung

#### a) Allgemeines / Grundlegendes (Begrifflichkeiten, %-Zahlen,...):

78 Teilnehmer gaben an allgemeine und grundlegende Dinge erfahren zu haben. Hierzu zählen z.B. Informationen über die Zeichen und Codes der Rechten, %-Zahlen zur Migration und zum Rechtsextremismus. Es gab auch Antworten ohne großen Informationsgehalt, wie „einiges“. Zu den getätigten Aussagen zählen u.a.:

- „z.B.: was man wirklich unter Ausländern verstehen sollte; wie man beeinflusst wird; den Lebenssinn eines Nazis“
- „rechte Symbole“
- „woran man Rassismus erkennen kann; wie hoch der Rassismus zur Zeit in unseren Kreisen ist“
- „Informationen über Neonazis bzw. den Nationalismus“

#### b) Information über Parteien:

48 Teilnehmer gaben an, Informationen über Parteien erhalten zu haben. Hierbei würde sehr oft die NPD genannt, was daher rührt, dass sich ein Veranstaltungstyp ausschließlich mit einem NPD-Aussteiger beschäftigte. Folgende Aussagen spiegeln diesen Code wider:

- „Strukturen von NPD (z.B. Finanzierung); 100Tage Plan“
- „was die NPD eigentlich vorhat“
- „SS; viel Neues über Rechte; NPD; JN“

#### c) Alltag in der rechten Szene:

Bezug nehmend auf den Alltag in der rechten Szene gab es seitens der Teilnehmer 39 Aussagen. Dazu gehören:

- „wie sie das Bild der Frauen sehen“
- „- diese Leute sprechen nur Deutsch, z.B. sagen sie nicht Homepage, Internet, CD; wann man ein „richtiger“ Deutscher ist; wie man eintritt oder austritt; einige Bands; wie der typische Deutsche sein muss; welche Opfer man bringen muss z.B. andere Freunde“
- „wie man in so eine Gruppe reinkommt, - was die Folgen sind, - wie man rauskommt, - wie man sein Leben umstellen muss“

#### d) Werbestrategien für neue Mitglieder:

Über die Werbestrategien der Rechten fühlen sich 29 Teilnehmer informiert. Folgende Aussagen repräsentieren diesen Code:

- „Rechtsradikale suchen sich neue Mitglieder, indem sie diese nicht offen ansprechen, sondern sie mit unpolitischen Sachen auf Deutsch gesagt zu sich locken wollen (z.B. mit Schülerhilfen usw.).“
- „wie man in die rechtsextremistische Szene kommen kann“
- „etwas über die Wahlkampfkampagne und die Werbemethoden der NPD“

e) Gegenstrategien:

8 Teilnehmer gaben an, neue Informationen bzgl. Gegenstrategien gewonnen zu haben. Prägnante Aussagen sind zum Beispiel:

- „die Möglichkeiten, wie man auf solch eine Situation mit Nazi usw. reagieren soll  
→ Courage“
- „dass man auch eingreifen kann“

f) Kreatives Arbeiten:

Der Code „Kreatives Arbeiten“ ergibt sich aus seminarspezifischen Gründen. In einem der Seminare wurde das Thema Rechtsextremismus kreativ mittels Ton bearbeitet. Dementsprechend gesondert sind auch die Aussagen dieses Codes zu betrachten:

- „Wie man diesen Werkstoff gut bearbeiten kann zu Figuren oder anderem“
- „Ausprobieren eines Handwerks; kreatives Umgehen mit dem Thema“

g) Keine neuen Informationen:

21 Teilnehmer gaben an, in dem entsprechenden Seminar keine neuen Informationen gewonnen zu haben:

- „Nichts, ich wusste (fast) alles 😊“
- „Ich habe eigentlich nichts Neues erfahren.“

Es fällt auf, dass 178 Teilnehmer, in 199 zu diesem Punkt ausgewerteten Fragebögen neues Wissen erlangt haben. Dies lässt u.U. darauf schließen, dass momentan zu wenig über das Thema Rechtsextremismus aufgeklärt wird.

#### 9.2.6 Weiterempfehlung der Veranstaltung (SPSS)

Die 340 gültigen Nennungen zur Frage „Würdest du die Veranstaltung weiterempfehlen?“ verteilten sich wie folgt: 275 TN antworteten mit „ja“ (80,9%) und 65 TN antworteten mit „nein“ (19,1%).

Auf die Themenmodule verteilt, ergibt sich folgendes Bild:

- „NPD-Aussteiger“: 228 TN insgesamt, 169 TN „ja“ (74,1%), 59 TN „nein“ (25,9%),
- „Vielfalt Tonskulpturen“: 75 TN insgesamt, 74 TN „ja“ (98,6%), 1 TN „nein“ (1,4%),
- „Vorteile“ (NDC): 20 TN insgesamt, 17 TN „ja“ (85,0%), 3 TN „nein“ (15,0%),
- „Stay Different“ (NDC): 18 TN insgesamt, 16 TN „ja“ (88,9%), 2 TN „nein“ (11,1%).

Diese Ergebnisse sind mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 0,0% (zweiseitige Signifikanz von 0,000) statistisch höchst signifikant.

Das Diagramm zeigt deutlich, dass die Veranstaltung „NPD-Aussteiger“ am wenigsten weiterempfohlen wird und das Seminar „Vielfalt Tonskulpturen“ aus Sicht der Kinder und Jugendlichen nahezu uneingeschränkt weiterempfohlen wird:

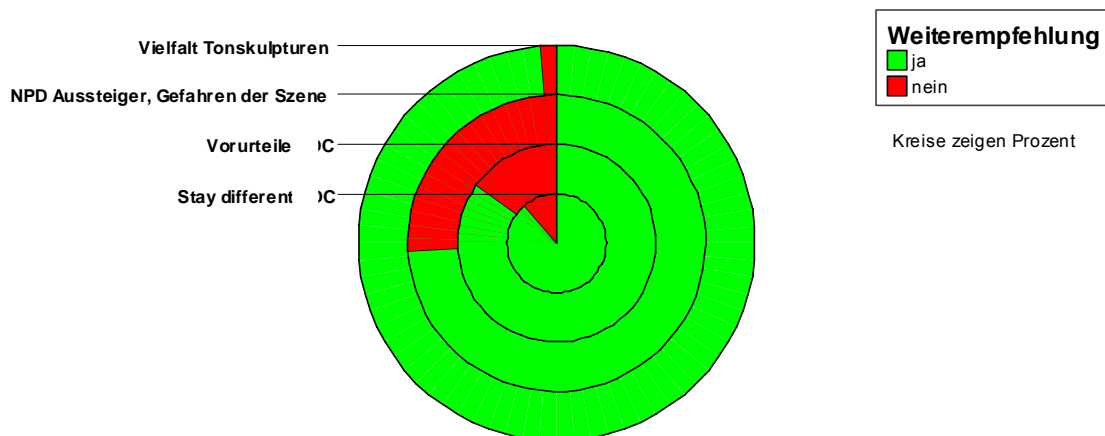


Abb. 26: Weiterempfehlung nach Seminarart  
Quelle: eigene Darstellung

### 9.2.7 Perspektivenerweiterung durch Veranstaltung (SPSS)

339 Kinder und Jugendliche trafen eine Einschätzung zu dem Statement: „Das Seminar gab mir Anstoß, Dinge einmal aus einer anderen Perspektive zu sehen“:

- 90 TN „völlig richtig“ (26,5%),
- 143 TN „eher richtig“ (42,2%),
- 91 TN „eher falsch“ (26,8%),
- 15 TN „völlig falsch“ (4,4%).

Auf die Themenmodule bezogen ergeben sich folgende Erkenntnisse:

- „NPD-Aussteiger“: 229 TN insgesamt, 53 TN „völlig richtig“ (23,1%), 97 TN „eher richtig“ (42,4%), 67 TN „eher falsch“ (29,3%), 12 TN „völlig falsch“ (5,2%),
- „Vielfalt Tonskulpturen“: 71 TN insgesamt, 23 TN „völlig richtig“ (32,4%), 31 TN „eher richtig“ (43,7%), 15 TN „eher falsch“ (21,1%), 2 TN „völlig falsch“ (2,8%),
- „Vorurteile“ (NDC): 21 TN insgesamt, 6 TN „völlig richtig“ (28,6%), 11 TN „eher richtig“ (52,4%), 3 TN „eher falsch“ (14,3%), 1 TN „völlig falsch“ (4,8%),
- „Stay Different“ (NDC): 18 TN insgesamt, 8 TN „völlig richtig“ (44,4%), 4 TN „eher richtig“ (22,2%), 6 TN „eher falsch“ (33,3%), 0 TN „völlig falsch“ (0,0%).

Diese Ergebnisse sind mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 28,9 (zweiseitige Signifikanz von 0,289) statistisch nicht signifikant.

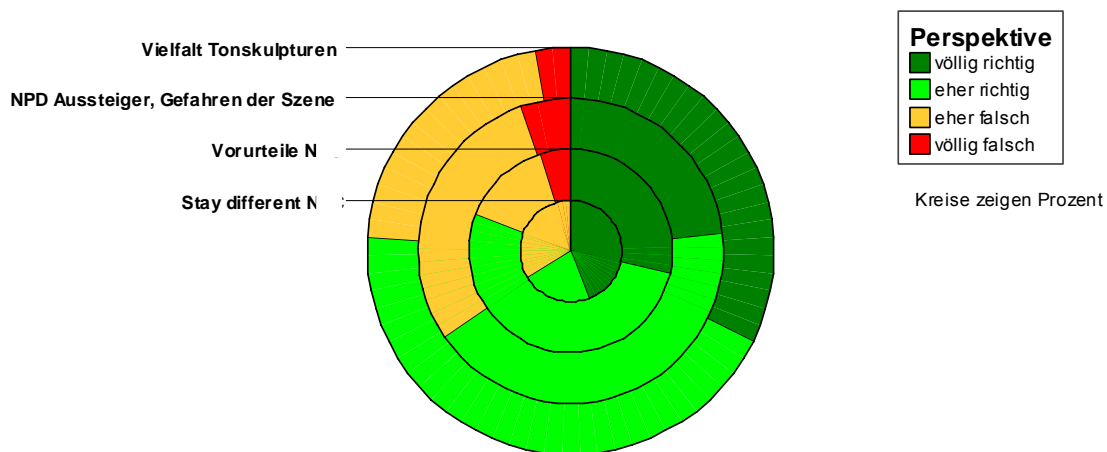


Abb. 27: Perspektivenerweiterung nach Seminarart

Quelle: eigene Darstellung

#### 9.2.8 Lust auf weitere Veranstaltungen (SPSS)

Bei 336 gültigen Nennungen lassen sich bezüglich der Aussage „Die Veranstaltung hat Lust auf weitere Veranstaltungen gemacht“ festhalten:

- 74 TN „völlig richtig“ (22,0%),
- 133 TN „eher richtig“ (39,6%),

- 84 TN „eher falsch“ (25,0%),
- 45 TN „völlig falsch“ (13,4%).

Bezogen auf die Themenmodule verteilen sich die Einschätzungen wie folgt:

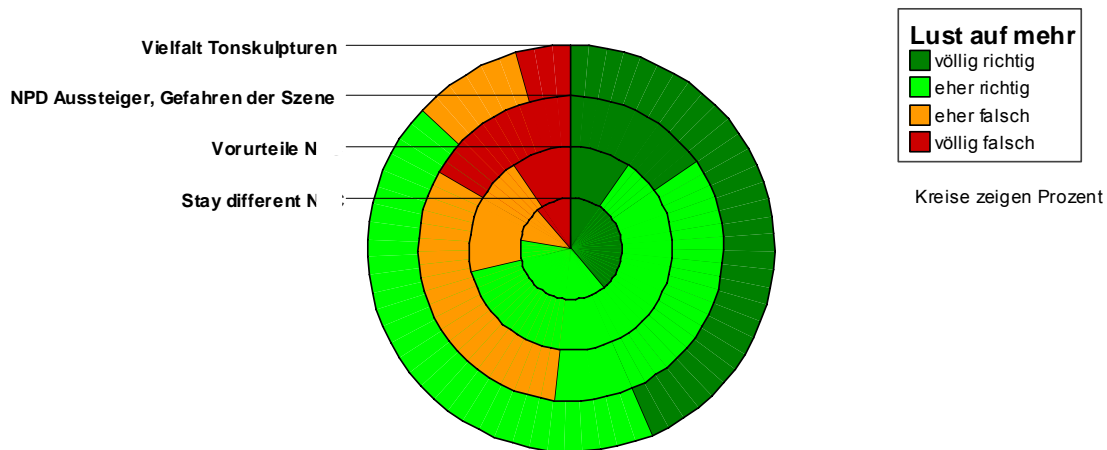


Abb. 28: Lustgewinn nach Seminarart

Quelle: eigene Darstellung

Mit Ausnahme des Moduls „NPD-Aussteiger“ bekamen die verschiedenen Veranstaltungen mit 71,4% bis 87,0% eine Positivmeldung hinsichtlich der Frage bescheinigt. Die Ergebnisse sind mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 0,0% (zweiseitige Signifikanz von 0,000) statistisch höchst signifikant.

#### 9.2.9 Verbesserungsvorschläge von Teilnehmern (MaxQDa)

In allen vorliegenden Fragebögen wurde die Frage nach Verbesserungsvorschlägen 86x beantwortet. Hier waren ebenfalls Mehrfachnennungen möglich, sodass sich bei 86 Freitexten 94 einsortierte Codings ergeben. Zur Auswertung dieser Frage wurde folgender Codebaum genutzt:

Frage 12 - Welche Verbesserungsvorschläge fallen dir ein?

Allgemeine Anregungen

Anschauungsmaterial

Einbezug der Schüler

strukturelle Verbesserungsvorschläge

seminarspezifische Verbesserungsvorschläge  
keine Verbesserungsvorschläge

Um einen schnellen Überblick über die Verteilung auf die verschiedenen Codes zu erlangen, soll eine Rangliste behilflich sein:

Code	Anzahl der Codings (Gesamt: 94)
keine Verbesserungsvorschläge	34
Allgemeine Anregungen	15
seminarspezifische Verbesserungsvorschläge	14
Anschauungsmaterial	12
strukturelle Verbesserungsvorschläge	11
Einbezug der Schüler	8

Abb. 29: Verteilung der Codings auf Codes – Welche Verbesserungsvorschläge fallen dir ein?

Quelle: Eigene Darstellung

a) Allgemeine Anregungen:

Verbesserungsvorschläge, die sich nicht eindeutig in eine Kategorie zuordnen ließen, gab es 15. Dies betraf vor Allem die Folgenden Aussagetypen:

- „Manche Begriffe besser erklären“
- „eine Zusammenfassung für Schüler“
- „sich richtig unterhalten darüber; nicht so viel drum herum reden“

b) Anschauungsmaterial:

In 12 Aussagen äußerten die Teilnehmer, dass eine Verbesserung des Anschauungsmaterials möglich wäre. Dies betrifft v.A. die Verwendung von Bildern und Videos, diese wurden allein 6x genannt. Diese Kategorie zeichnet sich durch folgende Beispielaussagen aus:

- „Bild-, Filmmaterial, Uniform usw. Anschauungsmaterial“
- „mehr Beispiele“

c) Einbezug der Schüler:

8 Teilnehmer wünschen sich mehr Einbezug der Schüler. Stellvertretend soll die folgende Aussage die weiteren repräsentieren:

- „mehr Mitarbeit für die Schüler; sollen mehr einbezogen werden“



d) strukturelle Verbesserungsvorschläge:

Zu den strukturellen Gegebenheiten gab es 11 Verbesserungsvorschläge. Die folgenden beiden Beispiele sollen das Spektrum der Antworten aufzeigen:

- „fände es gut, wenn an beiden Tagen die gleichen Leute da gewesen wären, so dass man zu Hause nachdenken und Diskussion weiterführen kann.“
- „intensiveres Arbeiten; mehr Zeit dafür nehmen“

e) seminarspezifische Verbesserungsvorschläge:

Zu den seminarspezifischen Verbesserungsvorschlägen zählen jene, die v.A. das Seminar „NPD-Aussteiger“ betreffen. Hierauf entfiel die Hälfte der insgesamt 14 Aussagen. Die restlichen Nennungen verteilen sich gleichmäßig auf die Seminare:

- „einen ehrlichen und direkten Menschen einsetzen“
- „Mehr Fragen oder Meinungen mit einbeziehen, da es sonst ganz schön langweilig wird; siehe den 11.07.08“

f) keine Verbesserungsvorschläge:

34 Freitexte wurden genutzt, um zum Ausdruck zu bringen, dass es keine Verbesserungsvorschläge gibt:

- „Eigentlich war alles in Ordnung“
- „gibt nix zu verbessern“

Da die Veranstalter der durchgeführten Seminare von Jahr zu Jahr hinzu lernen, ist es wichtig die Verbesserungsvorschläge der Teilnehmer entsprechend zu berücksichtigen. So sollte dem Wunsch nach mehr aktiver Teilnahme nachgekommen werden. Die Jugendlichen möchten sich also mit dem Thema beschäftigen. Des Weiteren müssen Anschauungsmaterialien überarbeitet und ausgebaut werden, um den Teilnehmern die Problematik noch besser verdeutlichen zu können.

Um der gewünschten Kontinuität des Personals entsprechen zu können, muss die Finanzierung solcher Projekte sichergestellt werden und kontinuierlich erfolgen.

### 9.2.10 Vergleich mit Schulunterricht (MaxQDa)

In dieser Frage wurden die Schüler gebeten das erlebte Seminar mit normalem Unterricht zu vergleichen. Die Möglichkeit von Mehrfachnennungen war bei dieser Frage nicht gegeben. Dieser Freitext wurde insgesamt 185x genutzt und wurde anhand des folgenden Codebaums ausgewertet:

Frage 16 - Vergleiche mit normalem Unterricht: Was findest du besser?

Projekte / Seminare sind besser, als Unterricht

Allgemeine Aussagen

Anschaulichkeit / Struktur

weniger Lernen

Projekte / Seminare sind nicht besser, als Unterricht

Allgemeine Aussagen

Wahrnehmen / Einbezug Einzelner im Unterricht besser

besseres Lernen möglich

Seminarspezifisches Urteil

Keine eindeutige Zuordnung möglich

Um einen schnellen Überblick über die Verteilung auf die verschiedenen Codes zu erlangen, soll auch an dieser Stelle eine Rangliste behilflich sein:

<b>Code</b>	<b>Anzahl der Codings (Gesamt:185)</b>
Keine eindeutige Zuordnung möglich	79
Projekte / Seminare sind besser, als Unterricht	76
Projekte / Seminare sind nicht besser, als Unterricht	30

Abb. 30: Verteilung der Codings auf Codes – Vergleiche mit normalem Unterricht:

Was findest du besser?

Quelle: Eigene Darstellung

a) Projekte / Seminare sind besser, als Unterricht:

Aus allen gegebenen Antworten empfanden 76 Teilnehmer die erlebten Seminare besser, als den regulären Unterricht. Um eine genauere Aufschlüsselung der Gründe dafür zu erhalten, wurden zu diesem Code 3 Unterkategorien gebildet: i) Allgemeine Aussagen, ii)

Anschaulichkeit / Struktur und iii) Weniger Lernen. Diese haben sich für die Auswertung als ausreichend erwiesen.

i) Allgemeine Aussagen:

Zu den allgemeinen Gründen wurden 20 Aussagen getroffen. Z.B.:

- „Ich fand die Veranstaltung nicht so gut zum Lernen, weil es zu lang war. Im Großen und Ganzen fand ich die Veranstaltung o.k. und besser, als Unterricht“
- „Es ist besser, wenn man miteinander über ein Thema diskutieren kann; das hat durchaus Vorteile für den späteren Beruf“
- „Ja, besser. Ist spannender & interessanter“

ii) Anschaulichkeit / Struktur:

In diese Kategorie ließen sich 54 Aussagen einordnen. Folgende sollen als Ankerbeispiele dienen:

- „Das man sich intensiv darüber unterhält; Das Projekt ist interessant und deshalb besser, als normaler Unterricht“
- „Wir saßen alle in einer Runde. Jeder konnte sagen oder fragen was er wollte. Im Unterricht muss man sich melden und es wurde verständlich erklärt.“
- „Atmosphäre besser, als Unterricht, „Redefreiheit“
- „Ich finde diese Art besser. Man lernt dadurch lustiger, denn durch tun lernt man es besser, als nur durch lesen.“

iii) Weniger Lernen:

In dieser Kategorie finden sich 3 Aussagen. Die folgende soll stellvertretend die anderen beiden repräsentieren:

- „Man muss nicht ewig für lernen, Man bekommt einen ganz anderen Einblick“

b) Projekte /Seminare sind nicht besser, als Unterricht:

In diesen Code ließen sich 30 Freitexte einsortieren. Um auch hier die Gründe für das Urteil genauer erfassen zu können, wurden 4 Unterkategorien gebildet: i) Allgemeine Aussagen, ii) Wahrnehmen / Einbezug Einzelner im Unterricht besser, iii) besseres Lernen möglich, iv) Seminarspezifisches Urteil.

i) Allgemeine Aussagen:

Zu den allgemeinen Gründen wurden insgesamt 17 Aussagen folgender Art getroffen:

- „Ich fand es sehr interessant, finde den Unterricht trotzdem besser. Das Lernverhalten ist denke ich gleich.“
- „Normalen Unterricht finde ich besser“

ii) Wahrnehmung // Einbezug Einzelner im Unterricht besser:

In diese Unterkategorie fielen 3 Aussagen. Die folgende soll diesen Code widerspiegeln:

- „fands manchmal noch langweiliger, als wie im Unterricht; im Unterricht wird man mehr einbezogen“

iii) besseres Lernen möglich:

6x wurde der Unterricht als besser eingeschätzt, da man hier besser lernen kann. Die folgende Aussage gilt stellvertretend für die restlichen:

- „...normaler Unterricht ist im ersten Moment vllt nicht so interessant wie solch ein Vortrag, ist am Ende jedoch viel lehrreicher“

iv) Seminarspezifisches Urteil:

Diese Unterkategorie zu bilden, erwies sich als wichtig, da sich die 4 enthaltenen Antworten aus dem starken Misstrauen gegenüber dem Referenten des Seminars „NPD-Aussteiger“ ergeben. Die folgenden beiden Formulierungen sollen dies verdeutlichen:

- „Ich denke, im normalen Unterricht lerne ich besser, da die Lehrer meine Fragen ehrlich und direkt beantworten.“
- „Ich finde normalen Unterricht besser, da man bei dem Vortrag nicht wusste, ob er für die Partei werben will, oder ob er wirklich gegen die Partei ist.“

c) Keine eindeutige Zuordnung möglich:

In diesem Code finden sich 79 Codings, welche sich nicht eindeutig dem Code „Projekte / Seminare sind besser, als Unterricht“ bzw. „Projekte / Seminare sind nicht besser, als Unterricht“ zuordnen ließen. Da es bei einer solchen Auswertung nicht legitim ist, in nicht eindeutige Fragen eine Meinung hinein zu interpretieren, finden sich hier auch scheinbar eindeutige Aussagen, je nach Blickwinkel. Des Weiteren gab es auch Teilnehmer, die sich nicht festlegten. Folgende sollen als Beispiel für diese Kategorie dienen:

- „Einmal im Monat wäre es nicht schlecht so eine Veranstaltung“
- „Wenn man was erklärt“
- „interessanter, spannender“

- „genauso“
- „Kombination aus beidem“

Insgesamt lässt sich feststellen, dass von 106 eindeutigen Zuordnungen mehr als 2/3 (76 gegenüber 30 Zuordnungen) der Teilnehmer das erlebte Seminar dem Unterricht vorziehen. Dies liegt lt. den Freitexten an der Offenheit und „Redefreiheit“ solcher Seminare. Weiterhin wurden die Seminare als spannender, interessanter und intensiver beurteilt. Was das Lernerlebnis betrifft, so gibt es hier in beiden Kategorien Aussagen, die die jeweilige Lernform unterstützen. Betrachtet man die Aussagen zum Unterricht, so wurde hier vor Allem der größere Einbezug der einzelnen Schüler gelobt.

### 9.3 Zusammenfassung

Nach der Auswertung der Fragebögen bildet sich ein recht eindeutiges Bild ab, welches sich wie folgt konkretisiert:

- 1a. Ein flächendeckender Zugang ist – innerhalb der in Deutschland geltenden Schulpflicht – eher in der Schule als in den Jugendclubs gegeben.
- 1b. Eine frühzeitige Prävention wird – mit Blick auf die bestehenden Altersverteilungen – insbesondere durch die Schulen abgedeckt (siehe Punkt 11.1.2).
2. Die Auswertung ergab, dass 97,9% von 243 Personen noch nie an einer Veranstaltung dieser Art (Thema & Gestaltung) teilgenommen haben.
3. Knapp 2/3 der Teilnehmer (65,7%) gaben an, dass das Thema Demokratie- und Toleranzerziehung bzw. Vorurteile und Rechtsextremismus ein Bestandteil in ihrem Alltag sei.
- 4a. 325 von 340 Teilnehmern (73,8%) bewerteten die Veranstaltungen als „sehr gut“ oder „gut“ verständlich.
- 4b. Generell kann man feststellen, dass die Gestaltung erhebliche Auswirkungen auf die Verständlichkeit des Themas (in absteigender Reihenfolge) hat: kreativ-gestalterisch, inhaltlich-interaktiv und inhaltlich-akademisch.
- 5a. 83,1% von 337 Teilnehmern schätzten ein, dass sie durch die Veranstaltungen „viel Neues erfahren“ haben.
- 5b. Laut Auswertung der Fragebögen sind den Kindern und Jugendlichen wesentliche Inhalte zum Thema Demokratie- und Toleranzerziehung bzw. Vorurteile und Rechtsextremismus relativ unbekannt: 78 Codings (Nennungen) beziehen sich auf die Kategorie „Allgemeines / Grundlegendes“.
- 5c. 8 Nennungen von 17 Seminarteilnehmern gaben an, dass sie Anregungen zum „Handeln gegen Rechts“ erhielten.

6. 80,9% von 340 Teilnehmern würden die Veranstaltungen weiterempfehlen, wobei die Zustimmung für die einzelnen Seminare von 74,1% bis 98,6% schwankt.
7. 68,7% der Kinder und Jugendlichen gaben an, dass die Angebote dazu anregten, verschiedene Dinge einmal aus einer anderen Perspektive zu sehen bzw. wahrzunehmen.
8. Bei 61,6% von 336 Teilnehmern wurde durch diese Seminare Interesse für bzw. Lust auf neue bzw. andere Veranstaltungen innerhalb dieses Rahmens geweckt, wobei die Positiveinschätzungen für die einzelnen Seminare zwischen 51,8% bis 87,0% liegen.
9. Die Beiträge zu Verbesserungsvorschlägen beinhalteten 94 Codings (Nennungen), welche folgende Schwerpunkte fokussieren: Anschaulichkeit erhöhen, den Veranstaltungen Diskussionsrunde nachschieben, Diskussionen und Mitarbeit fördern.
- 10a. Von 185 Angaben schätzen 41,1% (76 Nennungen) ein, dass die Veranstaltungen eindeutig besser sind als Schulunterricht. 16,2% (30 Nennungen) beurteilen die Veranstaltungen schlechter als Schulunterricht. 42,7% (79 Nennungen) entdecken bei beiden Formen Vorteile oder sind unschlüssig.
- 10b. Bei sozialpädagogischen Angeboten werden insbesondere die Offenheit und die Redefreiheit geschätzt. Vor allem wurden diese Veranstaltungen als spannender, interessanter und intensiver beurteilt.
- 10c. Hinsichtlich der Lerneffektivität lassen sich Aussagen finden, die beide Lernformen gleichermaßen unterstützen. Als Beispiele seien genannt: a) sozialpädagogisch im Sinne von Erleben und b) schulpädagogisch im Sinne von „reiner Informationsvermittlung“.

Zusammenfassend lassen sich folgende Dinge feststellen:

Da sich de facto mehr Kinder und Jugendliche durch in Schulen angebotene Veranstaltungen erreichen lassen, sollte ernsthaft eine dauerhafte Implementierung der Demokratiebildung in die Institution Schule in Betracht gezogen werden. Da die Seminare zu großen Teilen von den Teilnehmern weiterempfohlen wurden und Interesse an weiteren Seminaren dieser Art geweckt wurde, scheint sich hier eine gute Möglichkeit eröffnet zu haben. Möglichst viele Jugendliche sollten daher die Chance zur Teilnahme an einer etwaigen Veranstaltung erhalten, da es sich bei Rechtsextremismus um ein stets präsent Phänomen aus dem Alltag der Jugendlichen zu handeln scheint. Umso wichtiger ist es, dem offensichtlich enormen Aufklärungsbedarf der Kinder und Jugendlichen vor allem bezogen auf allgemeine Aspekte des Sachverhalts mit einer effektiven Lehrform zu begegnen. Einige Aussagen in den ausgewerteten Fragebögen regen hierzu die Kombination aus „normalem Unterricht“ und erlebten Seminaren an. Da die unterschiedlichen Lernformen aus ebenso

unterschiedlichen Ausbildungshintergründen resultieren, kann folgerichtig nur eine Kooperation zwischen Schulpädagogik und Sozialpädagogik zielführend sein.

## **10 Zusammenfassung der Ergebnisse**

Im Folgenden erläutern die Forschenden die Ergebnisse der im Forschungsdesign erwähnten Inhalte hinsichtlich der anfänglich aufgestellten Forschungshypothesen.

Nach ausführlicher Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand, wobei zunächst jeder der vier einzelnen Analysestränge separat untersucht wurde, entstand folgende interessante Feststellung: Die innerhalb einer Inhaltstriangulation zusammengetragenen Ergebnisse weisen eine deutliche Kongruenz auf. Die Aussagen stimmen in großen Teilen überein und zeichnen ein einheitliches Gesamtbild. Nachstehend werden die Forschungshypothesen auf ihre Gültigkeit hin untersucht.

### **10.1 Ergebnisse zu Forschungshypothese 1**

Die schulischen Bildungsangebote gewährleisteten im Allgemeinen keine ausreichende Demokratie- und Toleranzerziehung oder Prävention gegen Rechtsextremismus.

Das Ergebnis der Lehrplananalyse stellt fest, dass das fächerübergreifende Thema „Erziehung zur Gewaltfreiheit, Toleranz und Frieden - GTF“ keine ausreichende Demokratie- und Toleranzerziehung oder Prävention gegen Rechtsextremismus gewährleistet.

Die in den Lehrplänen verbindliche Feststellung von Lerninhalten, die das fächerübergreifende „GTF“ behandeln müssen, garantiert nicht eine umfangreiche und methodisch geeignete Auseinandersetzung mit dem Thema und ist auch kein Garant dafür, dass diese Inhalte nicht nur durch bloße Wissensvermittlung in einer Unterrichtseinheit abgearbeitet werden.

Auch die Tatsache, dass sowohl die (kontinuierliche) Kooperation mit Trägern außerschulischer politischer Bildungsarbeit als auch eine geeignete Behandlung des Themas (Zeitraum, Methode) von Engagement der Lehrer oder Schulleiter stark abhängen, bestätigt auch die Annahme, dass die jetzigen schulischen Bildungsangebote der Thüringer Schulen den Bedarf an einer Demokratie- und Toleranzerziehung nicht abdecken.

Ein Widerspruch der Lehrpläne stellt auch die gleichrangige Vermischung der Sozial- und Selbstkompetenz der Schüler mit der Sach- und Methodenkompetenz dar. Die Lehrplanevaluation 2001/2004 zeigte, dass genau die Förderung der Sozial- und Selbstkompetenz durch den Schüler bemängelt wird und das Fachwissen und Disziplin noch im Mittelpunkt des Unterrichtes stehen.

In einer Demokratie scheint die Forderung zur Mündigkeit als selbstverständlich<sup>324</sup>. Im gesamten deutschen Bildungswesen, so wie es in der Bundesrepublik vorhanden ist, kann man feststellen, dass Schüler eigentlich nicht zur Mündigkeit erzogen werden. Wenn der Schüler an der Bestimmung seines Lehrplanes und an der Auswahl seines Stoffplanes selbst mitwirken darf und auf diese Weise nicht nur besser lernmotiviert ist, sondern auch daran gewöhnt wird, dass das was in der Schule passiert, die Folge seiner und nicht vorweg gegebener Entscheidung ist, dann werden die Schulen ihrer Rolle, Schüler zur Mündigkeit zu erziehen, gerecht.

## **10.2 Ergebnisse zu Forschungshypothese 2**

Es fehlt eine einheitliche Strategie, um Demokratie- und Toleranzerziehung oder Prävention gegen Rechtsextremismus im deutschen Bildungssystem zu implementieren.

Es kann als Forschungsergebnis festgehalten werden, dass offensichtlich keine einheitliche Strategie zur Verankerung von Demokratie- und Toleranzerziehung besteht. Einer der Interviewpartner (Vgl. 7.1) stellt hierzu erschwerend fest: „das Thema Rechtsextremismus ist im Unterricht auch eingebunden, aber ich glaube es reicht nicht aus.“ Diese Aussage verlangt geradezu nach weiterführenden Bildungsangeboten.

Es existieren zahlreiche Theorien und Forschungen zum Rechtsextremismus, doch scheinen deren Ergebnisse nur geringen Eingang in die Praxis zu finden. Vielmehr müssen Theorien für die praktische Intervention gegen Rechtsextremismus aufgestellt und in ihrer Umsetzung wissenschaftlich begleitet und evaluiert werden.<sup>325</sup> Die bisherige Praxis, von Rieker (2009) auch als „Aktionismus-Stil“ beschrieben, bei welchem „die Gießkanne durchs Land [geht und] [...] alle möglichen Projekte der Sozialarbeit und -pädagogik aus dem Boden sprießen lässt, ohne einigermaßen sagen zu können, was sie bewirken“<sup>326</sup>, muss sich

---

<sup>324</sup> Vgl. Adorno, 1971, S. 133

<sup>325</sup> Vgl. Wahl 2003, S. 264f

<sup>326</sup> Rieker 2009, S. 265



weiterentwickeln. Wissenschaftliche Begleitung kann hier bei Qualitätssicherung und Zielerreichung unterstützend wirken.

Isolierte, einmalige Bildungsangebote sind löblich, dennoch zeigen sie nicht die gewünschte Wirksamkeit.<sup>327</sup> Vielmehr müssen diese dauerhaft und in einen gewissen Rahmen eingebettet erfolgen, um so adäquate Ernsthaftigkeit und ständige Präsenz des Themas zu gewährleisten. Rechtsextremismus ist Gegenstand des Alltags von Jugendlichen (Vgl. 9.2.3) und dementsprechend sollte nach dem Prinzip der Lebensweltorientierung auch die Auseinandersetzung mit diesem Thema sichergestellt werden. Hierbei ist es Aufgabe der Bildungspolitik entsprechende Voraussetzungen für die dauerhafte Implementierung etwaiger sozialpädagogischer Angebote Sorge zu tragen. Dies kann z.B. die Festschreibung zusätzlicher beweglicher Stunden im Lehrplan für Demokratiebildung beinhalten oder die Vernetzung von professionellen Akteuren der außerschulischen Bildung und Schule verlangen.

Entsprechende Projekte sind derzeit noch nicht institutionell verankert und lassen somit nicht zu unterschätzende Lücken in der Demokratie- und Toleranzerziehung im deutschen Bildungssystem entstehen. Schule stellt, gemäß ihrem Auftrag, die Wissensvermittlung in den Vordergrund und lässt so nur wenig Raum für soziales Lernen. Umso wichtiger ist es diese Lücke mit sinnvollen aber vor allem Gewinn bringenden Angeboten zu schließen. Da Schulen den Großteil der Kinder und Jugendlichen erreichen, muss hier eine Vernetzung mit Akteuren der Sozialen Arbeit, welche Angebote der Demokratie- und Toleranzerziehung professionell abdecken, erfolgen.

### **10.3 Ergebnisse zu Forschungshypothese 3**

Kooperative Bildungsangebote werden von relevanten Akteuren im deutschen Bildungssystem ausdrücklich und gefordert.

Vorab nehmen wir eine Definition der Begrifflichkeit „relevante Akteure“ vor. Darunter sollen vor allem Lehrer, Sozialpädagogen, Schüler und Jugendliche verstanden werden. Aus Sicht der Lehrer sind kooperative Bildungsangebote gewünscht und eine wichtige Ergänzung zum regulären Unterrichtsgeschehen. Allerdings ist festzuhalten, dass das Interesse aus unterschiedlichen Beweggründen resultiert. So sehen einige Lehrkräfte die Sozialpädagogen tatsächlich als Experten an, während andere die Zusatzangebote eher vor dem Hintergrund der eigenen Entlastung nutzen. Vorrangig lässt sich jedoch feststellen, dass die Lehrkräfte

---

<sup>327</sup> Vgl. Verfassungsschutz des Landes Nordrhein Westfalen 2003, S. 38

den besonderen Nutzen sozialpädagogischer Angebote erkennen und schätzen. Gemeint sind hier die anderen Sichtweisen und didaktischen Möglichkeiten, welche Schüler anregen sich aktiv einzubringen. Grundsätzlich wird von den Lehren angemerkt, dass sich die Thematik Demokratie im Lehrplan wieder findet, aber individuell ausformbar ist.

Bei den Sozialpädagogen verwundert es nicht, dass sie eine Kooperation unterstützen, da sich hier ein neues Betätigungsfeld eröffnet. Bemängelt wird gleichzeitig eine zu geringe schulische Nachfrage. Gründe dafür liegen vor allem in den ungünstigen Kooperationsvoraussetzungen seitens der Schule und den unsicheren Finanzierungsbedingungen. Hauptargument aus Sicht der Sozialpädagogen für ein erschwertes Demokratielernen durch die Schule ist weiterhin die fehlende bzw. geringe Partizipation der Schüler, die stellenweise Interesselosigkeit der Lehrer am Thema und die ungenügenden Zeitressourcen.

Bei der eigentlichen Zielgruppe ist ebenfalls ein großes Interesse an kooperativen Bildungsangeboten vorhanden. 74% der befragten Schüler bewerteten die sozialpädagogischen Veranstaltungen mit sehr gut bis gut. Die überwiegende Mehrheit (83%) schätzen ein, dass sie durch die Angebote viel Neues erfahren haben. Ebenso viele würden die Seminare anderen Schülern weiter empfehlen. Weiterhin konnte bei knapp zwei Dritteln der Befragten das Interesse an weiteren Kursen geweckt werden. Bei sozialpädagogischen Angeboten wurden besonders die Offenheit und die Redefreiheit geschätzt. Insbesondere beurteilten die Schüler diese Veranstaltungen als spannender, interessanter und auch intensiver.

## **11 Handlungsmodell**

Um dem Problem des Rechtsextremismus bei Jugendlichen zu begegnen, gibt es bisher keine einschlägigen Wirkungshypothesen. Die Forschungsgruppe hat daher ein eigenes Handlungsmodell entworfen, welches auf Grundlage der vorliegenden Forschungsergebnisse entwickelt wurde. Es erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Das von uns entwickelte Handlungsmodell fußt auf drei grundlegenden Dingen:

1. Demokratie erleben
2. Frühzeitige politische Bildung
3. Prävention vor Repression
4. Kontinuität

## 1. Demokratie erleben

Um Demokratie zu lernen muss man sie erfahren. Nur so ist es möglich zu verstehen, was Demokratie wirklich bedeutet. Um das wiederum gewährleisten zu können, müssen Bildungsinstitutionen demokratisiert werden.<sup>328</sup> Schüler müssen ein echtes Mitspracherecht bekommen. Dies meint zum Beispiel, dass Schülersprecher und Schülervertretungen wirklich etwas bewegen können. Des Weiteren muss auch die Wissensvermittlung durch die LehrerInnen an autoritärem Charakter verlieren, „da ein Zusammenhang zwischen rechtsextremer Einstellung und Autoritarismus besteht“<sup>329</sup> Gemeinsames Lernen und Erfahren der Demokratie sollte Bestandteil eines jeden Unterrichtsfaches sein. Steht eine Demokratisierung der Bildungsinstitutionen an vorderster Stelle, so kann kontinuierliches Demokratielernen unterstützt werden.

## 2. Frühzeitige politische Bildung

Politische Bildung ist ein wichtiger Aspekt in der Arbeit gegen rechtsextremistische Einstellungen. Das Einstiegsalter in die rechtsextreme Szene liegt zwischen 12 und 15 Jahren.<sup>330</sup> Um Jugendliche in dieser umbruchreichen Phase der Pubertät auf Ihrem Weg zu verantwortungsbewussten, selbstständig denkenden und handelnden Menschen zu unterstützen, muss Politische Bildung schon in diesem Alter einen wichtigen Stellenwert einnehmen. In dieser Zeit der Identitätsentwicklung und –festigung gilt es, sie in ihrer Meinungsbildung zu unterstützen.

In der Adoleszenz bilden sich die Persönlichkeiten der Jugendlichen heraus. Die Suche nach dem Selbst geht in eine entscheidende Phase und es erfolgt die Einbindung in peer groups. Kurz gesagt die gesamte soziale Entwicklung läuft ab.<sup>331</sup> Deshalb ist die Sekundarstufe I der richtige Zeitpunkt um Jugendliche politisch zu bilden.

Natürlich soll die politische Bildung nicht dazu dienen, die Jugendlichen in feste Meinungsbilder hineinzupressen, sondern vielmehr im Diskurs verschiedene politische Positionen berücksichtigen und zum Nachdenken und Erkennen befähigen.<sup>332</sup> Dies birgt

---

<sup>328</sup> Decker / Brähler 2006, S.169

<sup>329</sup> Ebd.

<sup>330</sup> Bundeszentrale für politische Bildung:  
[http://www1.bpb.de/themen/KDBDKQ,0,0,Schwerpunkt:\\_rechtsextreme\\_Jugendkultur.html](http://www1.bpb.de/themen/KDBDKQ,0,0,Schwerpunkt:_rechtsextreme_Jugendkultur.html) (30.01.2010)

<sup>331</sup> Joswig, Helga In: Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik:  
[http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_aktuelles/a\\_kindliche\\_entwicklung/s\\_910.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_aktuelles/a_kindliche_entwicklung/s_910.html) (04.02.2010)

<sup>332</sup> Schiele u.a. 1996 In: Rieker 2009, S. 49

auch die Gefahr „extremer und nichtkonformer Haltungen“<sup>333</sup> Doch genau hier muss die Prävention ansetzen!<sup>334</sup>

### 3. Prävention vor Repression

Ziel in der Arbeit gegen rechtsextremistisches Gedankengut muss es sein, Jugendliche rechtzeitig auf den Weg zu einem demokratisch denkenden und handelnden Mitglied der Gesellschaft zu begleiten. Haben Jugendliche erst den Weg in rechts gerichtete Subkulturen gefunden, haben sie hier ihr soziales Umfeld aufgebaut, ist es umso komplizierter sie aus diesem Netzwerk heraus in ein neues, demokratiekonformes Leben zu führen.

### 4. Kontinuität

Vereinzelte Seminare oder Kampagnen sind unserer Meinung nach weniger gewinnbringend, als in regelmäßigen Abständen über einen langen Zeitraum erfolgende. Gerade in der schnelllebigen Zeit der Jugend müssen jene Veranstaltungen wichtige Themen immer wieder (natürlich auch aufbauend) bearbeiten um eine entsprechende Nachhaltigkeit zu gewährleisten. Der Verfestigung und Wiederholung von Demokratieerfahrungen muss eine Chance eingeräumt werden, gegen demokratiefeindliche Erfahrungen des Alltags zu bestehen und schließlich zu siegen. Demzufolge benötigen sie einen festen Platz im deutschen Schulsystem.

## 12 Empfehlungen zur Strategie

Hauptanliegen dieser Arbeit ist es, Empfehlungen für eine umfassendere Strategie der Demokratie- und Toleranzerziehung bzw. der Prävention gegen Rechtsextremismus im deutschen Bildungssystem zu entwickeln. In Kapitel 5 „Methodisches Vorgehen“ haben wir bereits auf methodische Probleme dieser Studie hingewiesen. Was kann also – vorläufig und mit der gebotenen Vorsicht – aus diesen Ergebnissen für eine Demokratie- und Toleranzerziehung abgeleitet werden? Nicht gleich detaillierte Praxisempfehlungen, aber forschungsgestützte Prinzipien aus denen Praxisüberlegungen wachsen können.

In der folgenden Übersicht wurden die Empfehlungen zusammengestellt, um sich mit einem Blick einen Überblick zu verschaffen. Die einzelnen Punkte werden anschließend jedoch detailliert erläutert.

---

<sup>333</sup> Oerter /Montada 1998, S.1087

<sup>334</sup> Vgl. Oerter /Montada 1998, S.1087

## **1 Demokratisierung der Schule und emotionale Sozialisation**

1.1 Demokratisierung der Schule

1.2 Emotionale Sozialisation

## **2 Inhaltliche Überarbeitung der „Lehrpläne“**

2.1 Demokratie – Vom „Nebenthema“ zum „Schwerpunktthema“

2.2 Ausweitung und Konkretisierung der Demokratie- und Toleranzerziehung

## **3 Adäquate Verschränkung zwischen beiden Bildungsbereichen**

3.1 Strukturelle Verschränkung

3.2 Inhaltliche Verschränkung

## **4 Interkulturelles Lernen / Internationale Austausche**

## **5 Modifikation der Ausbildung**

## **6 Evaluation**

Abb. 31: Empfehlungen für eine Strategie

Quelle: eigene Darstellung

## **12.1 Demokratisierung der Schule und emotionale Sozialisation**

### 12.1.1 Demokratisierung der Schule

Die Demokratisierung der Schule stellt einen überaus wichtigen Aspekt in der Strategie der Forschungsgruppe dar. Demokratielernen geschieht vorrangig durch das Erleben von Demokratie. Da die Schule für Kinder und Jugendliche in den meisten Fällen eine Konstante des Alltags darstellt, ist es wichtig genau hier mit echter Demokratie in Berührung zu kommen und die Erfahrungen in die Zeit außerhalb der Schule zu übertragen.

Echte Demokratie; dies bedeutet, dass Schüler nicht nur ein Mitspracherecht haben, sondern mit ihrer Stimme auch wirklich etwas „bewegen“ können. Dies meint z.B. Schülersprecher oder -vertretungen. Hierzu äußert sich auch einer der Interviewpartner (Vgl. 7.1) kritisch: „Was nützt eine Schülersvertretung [...], wenn [...] letztendlich trotzdem der Direktor entscheidet.“ Genau dies soll nicht der Fall sein. Es sollen die Schüler sein, denen ein wirkliches Mitspracherecht eingeräumt wird. Um sich auch im späteren Leben in der Gesellschaft behaupten zu können ist es wichtig zu selbstständigem Handeln befähigt zu werden. Dies muss neben dem Elternhaus auch im Schulalltag trainiert werden können.

Urteils- und Handlungskompetenzen können so erlernt und ausgebaut werden.<sup>335</sup> Demokratieerfahrungen müssen wesentlicher Bestandteil des Erlebens in der Schule sein, nur so kann ein optimales Hineinwachsen in die Mitverantwortlichkeit am Agieren der Gesellschaft erlebt werden.

Demokratieerfahrungen in der Schule sollten zunächst einmal von echten Entscheidungsmöglichkeiten geprägt sein. Dies sieht z.B. vor, einen Klassen- oder Gruppensprecher in einer demokratischen Abstimmung zu wählen. Auch die Mitentscheidung in der Organisation und Ausgestaltung von Festen und Veranstaltungen oder Raumdekorationen kann hier ein kleines, aber wichtiges Erlebnis von Demokratie sein. In einem Praxishandbuch der Bundeszentrale für politische Bildung werden konkrete Vorschläge unterbreitet, wie das Demokratielernen in Schulen erfolgen kann. Auf eine Auswahl der Vorschläge wird im Folgenden näher eingegangen:

a) Demokratische Schulgemeinschaft: Die gesamte Schule versteht sich als Ort demokratischen Handelns. In diesem Miteinander werden unterschiedliche Standpunkte und Bedürfnisse anerkannt und respektiert. Entstehende Meinungsverschiedenheiten oder Probleme werden mittels verbaler Argumente gelöst. Des Weiteren sind regelmäßige Gruppenarbeiten und Kooperationen unter den Schülern und verschiedener Klassen(-stufen) fester Bestandteil des Schulgeschehens.<sup>336</sup>

b) Klassenrat: Der Klassenrat ist ein Instrument, welches sich in jeder Klasse findet. Hier treffen sich in regelmäßigen Abständen alle Schüler einer Klasse zusammen und besprechen relevante Themen, Probleme und Organisatorisches. Wichtig ist hierbei, dass jeder Schüler seine Meinung frei äußern darf.<sup>337</sup>

c) Demokratisches Sprechen / Kooperatives Lernen: Dieser Baustein des Demokratieerlebens soll vor allem das Bewusstsein für die Gemeinschaft stärken und den Zusammenhalt aller Schüler untereinander fördern. Gruppenarbeiten und Wissensaustausche der Schüler verhelfen ihnen aus der üblichen „passiv-aufnehmenden Rolle“<sup>338</sup> hinein in ein Interaktives Lernen.<sup>339</sup> Dies bedeutet also weg vom klassischen Modell des Frontalunterrichts hin zu einem freien, demokratischen Lernen. Die gewohnten Strukturen müssen aufgebrochen werden, denn wie bereits aus dem Handlungsmodell

---

<sup>335</sup> Vgl. Innenministerium des Landes Nordrhein - Westfalen 2003, S. 39

<sup>336</sup> Althof / Sandelmann 2009, S. 21ff

<sup>337</sup> Friedrichs 2009, S. 55ff

<sup>338</sup> Sliwka / Frank / Grieshaber 2009, S. 193

<sup>339</sup> Ebd., S. 193f

(siehe 11.1) hervorgeht, ist es ungemein wichtig den Unterricht weniger autoritär zu gestalten.<sup>340</sup>

Schließlich kann also festgestellt werden, dass „es um den Erwerb von Kenntnissen *über* Demokratie, den Erwerb von Kompetenzen *für* Demokratie und um Prozesse des Lernens *durch* Demokratie im Kontext gemeinsamer Erfahrungen demokratischer Verhältnisse“ geht.<sup>341</sup>

### 12.1.2 Emotionale Sozialisation

Betrachtet man grundsätzlich das emotionale Erleben von Tätern, so fällt auf, dass deren emotionales Erleben ungleich dem anderer Menschen erfolgt. Sie haben viel häufiger Gefühle von Wut, Ausschluss, Einsamkeit oder Unsicherheit erlebt und können die emotionale Situation ihres gegenüber meist schlechter einschätzen. Um diesem Empathiedefizit vorzubeugen, sollte bereits in der Schule neben der Förderung der intellektuellen Intelligenz ebenso großer Wert auf die emotionaler Intelligenz gelegt werden.<sup>342</sup> Hierfür bietet sich das bereits erwähnte Modell des Demokratielernens an.

Bei Kindern und Jugendlichen, welche potenziell von rechtsextremistischen Einstellungen gefährdet zu sein scheinen, bietet sich die Konfrontation mit Zeitzeugen, z.B. Überlebende aus Konzentrationslagern, etc. an. Hier erfahren die Jugendlichen nicht anhand von Medien, sondern durch lebendige Menschen, von deren Schicksalen und Erfahrungen. Dadurch wird emotionale Betroffenheit geweckt und die Empathiefähigkeit gefördert.<sup>343</sup>

Ebenso bieten Plan- und Rollenspiele eine Möglichkeit die Empathiefähigkeit auszubauen. Mittels realer oder fiktiver Fallkonstruktionen ist es Aufgabe der Teilnehmer eines solchen Rollenspiels sich in die Charaktere des Falls hinein zu versetzen. Während dieser Perspektivübernahme werden neue, dem Charakter angepasste Positionen übernommen. In einer anschließenden Auswertung werden die Dynamik der Meinungsvertretung, das Erleben, sowie Gefühle während des Rollenspiels reflektiert.<sup>344</sup>

---

<sup>340</sup> Vgl. Rieker 2009, S. 49

<sup>341</sup> Edelstein 2009, S. 10

<sup>342</sup> Wahl 2003, S. 266f

<sup>343</sup> Vgl. Rieker 2009, S. 56

<sup>344</sup> Vgl. Ebd., S. 58

## 12.2 Inhaltliche Überarbeitung der „Lehrpläne“

Diesem Teilthema wurde in der Bearbeitung besondere Aufmerksamkeit gewidmet, weil es das Hauptanliegen dieser Arbeit fokussiert.

Das Wort „Lehrpläne“ wurde in der Überschrift bewusst in Anführungsstriche gesetzt, da die Art und Weise der angesprochenen inhaltlichen Überarbeitung der schulischen Lehrpläne deren Inhalte sowie deren Gesamtgefüge tangieren. Die resultierende Überlegung aus diesem Punkt wird einen „neuen Lehrplan“ erzeugen, weswegen die begriffliche Gleichsetzung des derzeitigen Lehrplanes sowie des vorgeschlagenen Lehrplanes nicht angemessen wäre.

Die im Folgenden aufgeführten Überlegungen beziehen sich – mit Ausnahme von kritischen Anmerkungen zum bestehenden Ist-Stand – überwiegend auf den „neuen“ vorgeschlagenen „Lehrplan“. Nähere strukturelle und inhaltliche Ausführungen zu diesem neuen Modell finden sich im Abschnitt 11.3 „Adäquate Verschränkung zwischen beiden Bildungsbereichen“.

### 12.2.1 Demokratie – Vom „Nebenthema“ zum „Schwerpunktthema“

Die Auseinandersetzung mit Demokratie, Toleranz, Extremismus und Gewalt erfolgt in Schulen durch die Formulierung des verbindlichen fächerübergreifenden Themas „Erziehung zu Gewalt, Toleranz und Frieden“ (GTF). Die Auseinandersetzung gliedert sich laut Lehrplan in folgende drei Punkte: Kontinuierliche Arbeit, Arbeit in temporären Projekten und Programmen und Intervention im konkreten Fall. Die einzelnen Fachlehrpläne (z.B. Sozialkunde, Geschichte, Deutsch, Ethik, ...) geben verbindliche thematische Vorgaben. Es gibt aber keine engen inhaltlichen Vorgaben und keine Berichtspflicht an die Schulaufsicht. Die mit dem GTF-Bestandteil verfolgten Ziele konkretisieren sich wie folgt: 1. Unterricht und Schule öffnen sich, 2. Schule wird zum Lebens- und Erfahrungsraum, 3. Fächerstruktur und 45-Minuten-Takt werden flexibler gestaltet, 4. Herstellung eines Bezuges zu lebensweltlichen Fragestellungen und 5. Aufgreifen von Schülererfahrungen. Weiterhin werden in den Fachlehrplänen „entsprechende“ Freiräume zur Verfügung gestellt, um fächerübergreifende Themen „einzeln oder im Verbund“ zu bearbeiten.<sup>345</sup>

---

<sup>345</sup> Vgl. Thüringer Landtag:  
[http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tim/schwerpunkte/verfassungsschutz/bericht\\_tim\\_ds1853\\_\\_nov-08.pdf](http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tim/schwerpunkte/verfassungsschutz/bericht_tim_ds1853__nov-08.pdf) (01.03.2010);  
Thüringer Kultusministerium: [http://www.thillm.de/thillm/pdf/lehrplan/empfehlung/empf\\_gtf\\_erz.pdf](http://www.thillm.de/thillm/pdf/lehrplan/empfehlung/empf_gtf_erz.pdf) (01.03.2010)



Im Kontext solcher Angebote politischer Bildung, die durch Schulen oder (derzeit) in Schulen umgesetzt werden, findet man – aus mehreren Gründen – überwiegend kritische Einschätzungen:

- Erstens ist die Angliederung der Thematik an den Lehrplan durch die GTF-Inhalte nur lückenhaft vorhanden und wenn gegenwärtig, dann fehlt es an konkretisierten Richtlinien zur Themenbearbeitung und liegt hinsichtlich der Umsetzung überwiegend in der Willkür der jeweiligen Lehrkraft (nähere Ausführungen in den Abschnitten 7.3.2 „Auswertung: Kooperation mit Dritten“ und 8.2.3 „Auswertung: Umsetzung durch Lehrkräfte“).<sup>346</sup>
- Zweitens wird festgestellt, dass politische Bildung für Demokratie gegen Rechtsextremismus – wenn überhaupt – nur zusätzlich zum schulpädagogischen Pflichtprogramm stattfindet. Im schulischen Kontext ist sie weder angemessen institutionell noch adäquat curricular verankert. Das Thema „Demokratieerziehung“ ist nicht Bestandteil des Regelunterrichtes, sondern wird häufig in kurzen Einheiten „vermittelt“. Es kann bestenfalls lediglich von punktuellen Bemühungen, die weitgehend unkoordiniert und unverbunden nebeneinander stehen, gesprochen werden. Die politische Bildung zum Thema erfolgt häufig im Rahmen außerschulischer Lerneinheiten, an Projekttagen oder in freiwilligen Angeboten.<sup>347</sup>
- Drittens steht in der Bildungsinstitution Schule die Wissensvermittlung im Vordergrund und häufig werden – auf allen Ebenen – nur begrenzte Ressourcen zur Förderung wirksamer Demokratieerziehung zur Verfügung gestellt. Schulen sind auf Wissensvermittlung und Leistungsbewertungen angelegt und bieten für emotionale und selbstreflexive Prozesse deutlich ungünstigere Bedingungen. Diese Überlegung knüpft nahtlos an den ersten Punkt „Demokratisierung der Schule und emotionale Sozialisation“ an. Hier erlangt die gewichtige Unterscheidung zwischen „Demokratie als Sachverhalt“ und „Demokratie als Praxis“ an Bedeutung.<sup>348</sup>

Das Wort „Demokratie“ geht in der Schule leicht von den Lippen, ohne dass sich die Beteiligten besondere Gedanken über seine Bedeutung machen. Demokratie kann einerseits Sachverhalt sein, den wir beschreiben können, andererseits ein Wert, den wir aus Überzeugung vertreten und realisieren wollen. Folglich ist es ein Fehler, die beiden Begriffe gleichzusetzen und Werte als „Sachverhalte“ zu „vermitteln“, wie dieses für die Aneignung von Sachverhalten im Unterricht geschieht. Damit verfehlt der Schulunterricht das Ziel, entsprechende Handlungspräferenzen zu kultivieren. Als Sachverhalt ist Demokratie

---

<sup>346</sup> Vgl. Thüringer Landtag:  
[http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tim/schwerpunkte/verfassungsschutz/bericht\\_tim\\_ds1853\\_\\_nov-08.pdf](http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tim/schwerpunkte/verfassungsschutz/bericht_tim_ds1853__nov-08.pdf) (01.03.2010)

<sup>347</sup> Vgl. Rieker 2009, S. 60ff

<sup>348</sup> Vgl. Rieker 2009, S. 24 & 61

Gegenstand des Unterrichts und verlangt nach den erforderlichen Informationen. Demokratie als Wert basiert jedoch auf Erfahrungen. Dieser muss in demokratieförderliche Lebenswelten kultiviert werden, die solche Erfahrungen vermitteln. Demokraten werden nicht geboren, die Demokratie als Lebensform bzw. die Prinzipien eines demokratischen Zusammenlebens müssen erst erlernt werden: Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Eigeninitiative, Beteiligung, Mitbestimmung und Verantwortlichkeit sind Formen einer Lebenspraxis, die nur im unmittelbaren Umgang erworben werden können.<sup>349</sup>

An dieser Stelle wird in Deutschland traditionell auf die Demokratie als Sachverhalt verwiesen: Demokratie zu erklären, über die Demokratie aufzuklären und mit Hilfe dieser Aktivitäten eine Loyalität für die Demokratie zu begründen. Für die Verinnerlichung der Demokratie als Wert und Lebensform ist jedoch ein Repertoire von Lerngelegenheiten und Kontexten, die zum Erwerb demokratischer Kompetenzen der Individuen beitragen, notwendig. Dabei geht um den Erwerb von Kenntnissen über Demokratie, den Erwerb von Kompetenzen für Demokratie und um Prozesse des Lernens durch Demokratie. Zu Demokraten werden wir jedoch durch Erziehung und Bildung, aber vor allem auch durch nachhaltige Prozesse, die unsere Kompetenzen prägen und unseren Erfahrungen ihre Bedeutung verleihen. Folglich müssen die an der Bildung beteiligten Akteure – wenn der Bestand der Demokratie wirklich am Herzen liegt und vorrangiges Ziel ist – Menschen durch das Angebot einer demokratisch strukturierten Erfahrungswelt zu Demokraten erziehen. Nur die Erfahrung gelebter Demokratie bildet den demokratischen Habitus aus, auf den die Demokratie als Gesellschaftsform und Herrschaftsform angewiesen sind. Daher soll Schule nicht demokratische Herrschaftsformen simulieren, sondern einen demokratischen Habitus erzeugen.<sup>350</sup> Bezeichnend soll an dieser Stelle die Formulierung eines versierten Praktikers sein: „Schule scheint mir ein nicht besonders demokratisches Modell zu sein“ und „Wie soll man Demokratie ernst nehmen, wenn man sofort spürt wo sie endet oder dass sie eine Alibiveranstaltung ist“ (siehe Interviewpartner B in Abschnitt 7.3.4 „Auswertung: Risiken“).

Die Bedingungen im Aktionsraum Schule werden im Rahmen der Demokratie- und Toleranzerziehung als eher ungünstig beurteilt. Die Schule als Kooperationspartner für sozialpädagogische Angebote wird jedoch eine große Bedeutung beigemessen. Die Schule ist nun aber die Instanz, der eine außerordentlich wichtige Rolle für das Wirken für Demokratie und Toleranz gegen Extremismus und Gewalt zukommen könnte. Der Grund ist

---

<sup>349</sup> Vgl. Edelstein 2009, S. 7-11;  
Decker / Brähler: 2006, S. 169

<sup>350</sup> Vgl. Edelstein 2009, S. 7-11

plausibel: Die Schule müssen prinzipiell alle Kinder in Deutschland durchlaufen. Damit stellt sie die breiteste Möglichkeit dar, Kinder und Jugendliche zu erreichen.<sup>351</sup>

Viele Wissenschaftler und Praktiker fordern aufgrund der unzureichenden Behandlung des Gegenstandsbereiches Demokratie- und Toleranzerziehung die inhaltliche Überarbeitung der Lehrpläne in Form des Ausbaus und der Konkretisierung des Themenbereiches im Rahmen des Pflichtprogramms.<sup>352</sup>

Für die Bildungsinstitution Schule ist eine adäquate Abdeckung des Themenbereiches Demokratie- und Toleranzerziehung im Alleingang nicht leistbar. Zumal Lehrkräfte nicht über nicht über die erforderliche Qualifikation verfügen und sich vor allem als Wissensvermittler verstehen. Im Kontext des Wirkens für Demokratie und Toleranz gegen Extremismus und Gewalt wird daher regelmäßig die Forderung nach verstärkter Kooperation zwischen den beteiligten Akteuren erhoben.<sup>353</sup>

#### 12.2.2 Ausweitung und Konkretisierung der Demokratie- und Toleranzerziehung

Eine demokratisch verfasste Gesellschaft, die den Schutz der Menschenwürde und der Demokratie zu einer ihrer vordringlichsten Aufgabe deklariert, muss der Demokratie- und Toleranzerziehung eine entsprechende Bedeutung einräumen und wirksame Strategien zur Erreichung entwickeln.<sup>354</sup> Die Ernsthaftigkeit der Debatten um die Bekämpfung des Rechtsextremismus und der Förderung der Demokratie und Toleranz wird sich vor allem daran zeigen, ob – neben repressiven Maßnahmen – auch mehr in den präventiven Bereich investiert wird.<sup>355</sup> Weiterhin wird die gesellschaftliche Thematisierung dieser Probleme nach wie vor durch eine historische, auf den Nationalsozialismus bezogene, Perspektive dominiert. Zu geringer Stellenwert kommt dabei den drängenden Fragen zu, die stärker auf die Zukunft der Gesellschaft gerichtet sind. Beispielsweise seien hier die Gestaltung des sozialen Lebens in der Einwanderergesellschaft sowie die Auseinandersetzung mit Verschiedenheit genannt.<sup>356</sup>

---

<sup>351</sup> Vgl. Wahl 2003, S. 271;  
Rieker 2009, S. 24

<sup>352</sup> Vgl. Decker / Brähler 2006, S. 171;  
Rieker 2009, S. 61 & 69f

<sup>353</sup> Vgl. Schubarth 2000, S. 255;  
Rieker 2009, S. 175

<sup>354</sup> Vgl. Schubarth 2000, S. 249;  
Opielka 2005, S. 127 & 138

<sup>355</sup> Vgl. Schubarth 2000, S. 268

<sup>356</sup> Vgl. Rieker 2009, S. 178

Um sich dem Anspruch der Einräumung einer erhöhten Bedeutung für die Demokratie- und Toleranzerziehung im „neuen Lehrplan“ anzunähern, werden – entsprechend der Forderungen mehrerer Wissenschaftler und Praktiker – drei Ansatzpunkte vorgeschlagen:

- eine deutliche Ausweitung des Themas (siehe auch Interviewaussagen in den Abschnitten 7.3-7.4 und 8.2-8.3)<sup>357</sup>,
- eine adäquate Ausgestaltung der Lernarrangements hinsichtlich der Diskrepanz zwischen Wissensvermittlung und Praxiserfahrung (siehe auch Interviewaussagen in den Abschnitten 7.3-7.4 und 8.2-8.3)<sup>358</sup>,
- eine angemessene Kontinuität der Lerninhalte bzw. -veranstaltungen im Sinne von Regelmäßigkeit, Wiederholung und Erweiterung (siehe auch Interviewaussagen in den Abschnitten 7.3-7.4 und 8.2-8.3)<sup>359</sup>.

Hinsichtlich der Ausgestaltung der Lernarrangements ist – insbesondere entsprechend dem Verständnis „Demokratie als Lebensform“ – zu beachten, dass innerhalb der Angebote das richtige Verhältnis zwischen „Konkretisierung“ und „Flexibilität“ (im „neuen Lehrplan“) gewahrt wird. Eine hinreichende und verbindliche Konkretisierung der zu vermittelnden Inhalte im Rahmen der Demokratie- und Toleranzerziehung gewährleistet die Vermeidung einer hohen Willkür in der Umsetzung und die tatsächliche Beschäftigung der Adressaten mit einem bestimmten konkreten (fachlich als wichtig erachteten) Thema. Eine gebührende und obligate Flexibilität stellt die Verwirklichung der demokratischen Elemente Entscheidungsfreiheit bzw. individuelle Gestaltungswünsche der Adressaten sicher und erhöht gleichzeitig deren Koproduktion (siehe auch Interviewaussagen in den Abschnitten 7.3-7.4).

### **12.3 Adäquate Verschränkung zwischen beiden Bildungsbereichen**

Diesem Teilthema wurde in der Bearbeitung besondere Aufmerksamkeit gewidmet, weil es das Hauptanliegen dieser Arbeit fokussiert.

Die spezifischen Maßnahmen zur Demokratie- und Toleranzerziehung bringen durch die unterschiedlichen Lernarrangements innerhalb der schulpädagogischen und sozialpädagogischen Bildungsarbeit jeweils verschiedene Lernbedingungen mit sich. Daher ist es bezüglich einer Verschränkung zwischen beiden Bildungsbereichen (bzw.

---

<sup>357</sup> Vgl. Verfassungsschutz Nordrhein-Westfalen: <http://www.im.nrw.de/sch/doks/vs/breurge.pdf> (01.02.2010), S. 38;

Rieker 2009, S. 165ff  
<sup>358</sup> Vgl. Edelstein 2009, S. 7-11

<sup>359</sup> Vgl. Edelstein 2009, S. 7-11;  
Verfassungsschutz Nordrhein-Westfalen: <http://www.im.nrw.de/sch/doks/vs/breurge.pdf> (01.02.2010), S. 38

Bildungsinstanzen) zunächst notwendig, hinsichtlich der bestehenden Erfahrungen und Ergebnisse politischer Bildung zwischen schulischen und außerschulischen bzw. zwischen schulpädagogischen und sozialpädagogischen Lernsituationen zu differenzieren. Es ist festzuhalten, dass die beiden Unterscheidungen inhaltlich nicht gleichzusetzen sind: Die eine Unterteilung (schulisch und außerschulisch) bezieht sich auf die örtlichen Bedingungen, die andere Unterteilung (schulpädagogisch und sozialpädagogisch) bezieht sich auf die intervenierende Profession.<sup>360</sup>

Im Kontext der Erziehung zu Demokratie und Toleranz gegen Extremismus und Gewalt wird regelmäßig die Forderung nach verstärkter Kooperation zwischen den beteiligten Akteuren erhoben. Dessen ungeachtet werden entsprechende Ansätze in der Regel nicht im Rahmen angemessener Kooperationsbezüge umgesetzt. Wenn vermieden werden soll, dass Botschaften und Leistungen der verschiedenen Angebote wirkungslos verpuffen oder in einer Vielzahl unkoordinierter und teilweise widersprüchlicher Ansätze untergehen, dann brauchen wir weitaus stärkere Bemühungen zur Zusammenarbeit.<sup>361</sup>

Die folgenden Erläuterungen knüpfen unmittelbar an die Ausführungen in den Abschnitten der Theorieteile 3.9 „Kooperationsbedarf zwischen Schulpädagogik und Sozialpädagogik“ und 3.10 „Care Management“ sowie in den Kapiteln der Forschungsergebnisse 6 „Lehrplananalyse und Ergebnisse“, 7 „Perspektiven der Fachkräfte der Sozialen Arbeit“, 8 „Perspektiven der Lehrkräfte“ und 9 „Perspektiven der Adressaten“ an. Hinsichtlich der Verschränkung zwischen beiden Bildungsinstanzen wird zwischen struktureller und inhaltlicher Verschränkung unterschieden, wobei eine klare Grenzziehung aufgrund wechselseitiger Durchdringung nahezu unmöglich ist. Die Herstellung und Sicherstellung einer strukturellen Verschränkung wird dabei als Voraussetzung für eine inhaltliche Verschränkung angesehen (siehe Abschnitt 12.3.2 „Inhaltliche Verschränkung“).

Was einleitend im Punkt 2 (Inhaltliche Überarbeitung der „Lehrpläne“) mit den Ausführungen zum Begriff „Lehrplan“ angedeutet wurde, soll an dieser Stelle konkretisiert werden.

### 12.3.1 Strukturelle Verschränkung

Die an der Demokratie- und Toleranzerziehung beteiligten Akteure müssen dauerhafte und tragfähige Kooperationen aufbauen, wenn sie nachhaltig für Demokratie und Toleranz gegen Extremismus und Gewalt wirken wollen.<sup>362</sup>

---

<sup>360</sup> Vgl. Rieker 2009, S. 60

<sup>361</sup> Vgl. Ebd., S. 175

<sup>362</sup> Vgl. Ebd.

Folgende Ansatzpunkte zur Verminderung bzw. Überwindung der aufgezeigten Schwierigkeiten (siehe Abschnitt lassen sich identifizieren, wobei kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird:

- Zur Verminderung bzw. Überwindung der Grenzen politischer Bildung unter den gegenwärtigen Bedingungen wären vor allem eine (stärkere) Institutionalisierung und systematischere Kooperationsbeziehungen notwendig.<sup>363</sup> Demokratie- und Toleranzerziehung ist institutionell bislang nicht adäquat verankert, weder in den schulischen Lehrplänen und in der Ausbildung von Pädagogen noch in den Organisationskulturen bzw. -strukturen von Bildungsinstitutionen.<sup>364</sup> Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen muss an zentralen gesellschaftlichen Orten geführt werden und die Ergebnisse dieser Diskussionen müssen in den verbindlichen Curricula (siehe „neuer Lehrplan“ in diesem Abschnitt) sowie im Pflichtprogramm von Aus-, Fort- und Weiterbildungen Eingang finden. Nur eine solche strukturelle Verankerung der Auseinandersetzung mit diesen Fragen kann gewährleisten, dass die notwendigen Ressourcen und Qualifikationen verfügbar sind und dass ihr von den Beteiligten ein angemessener Stellenwert zuerkannt wird.<sup>365</sup> In verschiedener Hinsicht lassen sich weiterführende Konzepte in anderen Ländern feststellen. Förder- und Präventionsprogramme haben dort nicht den Charakter vorübergehender Projekte, sondern sind integraler Bestandteil von Lehrplänen und gesetzlichen Richtlinien.<sup>366</sup> Durch die Realisierung der skizzierten „institutionellen Verankerung“ (im „neuen Lehrplan“) unter Berücksichtigung der beschriebenen Erfordernissen der „Einräumung einer erhöhten Bedeutung“ entfielen die Schwierigkeiten der Verbreitung der Angebote, Finanzierung der Angebote, Ausmaß der Themendeckung und Bedeutung des Themas weitgehend.
- Offen bleiben hinsichtlich einer Kooperation zwischen Schulpädagogik und Sozialpädagogik allerdings die Fragen der „gleichberechtigten Partnerschaft“, der „Administration“ und der „fehlenden Transparenz der jeweiligen Angebote“. Erstens sind für eine gewinnbringende Kooperation die Begegnung und die Auseinandersetzung der beiden Professionen auf Augenhöhe notwendig.<sup>367</sup> Zweitens könnte durch eine strukturelle Verschränkung das institutionelle Nebeneinander

---

<sup>363</sup> Vgl. Ebd., S. 70

<sup>364</sup> Vgl. Ebd., S. 165

<sup>365</sup> Vgl. Ebd., S. 178

<sup>366</sup> Vgl. Ebd., S. 165ff

<sup>367</sup> Vgl. Ebd., S. 70;

Opielka 2005, S. 152;

Verfassungsschutz Nordrhein-Westfalen: <http://www.im.nrw.de/sch/doks/vs/breurge.pdf> (01.02.2010), S. 43

gelockert werden. Eine automatische Integration wird sich allerdings nicht ohne weiteres einstellen.<sup>368</sup> Drittens erfordert eine effektive Zusammenarbeit die bedingungslose wechselseitige Transparenz der Angebote.<sup>369</sup>

- Zu den Aspekten „Ergebnisse bzw. Wirkungen der Angebote“ wird auf Strategiepunkt „Evaluation“ (siehe Abschnitt 12.6) und „Ausbildung“ auf Strategiepunkt „Modifikation der Ausbildung“ (siehe Abschnitt 12.5) verwiesen.

Schulpädagogik und Sozialpädagogik sind – hinsichtlich der Demokratie- und Toleranzerziehung – der gleichen Zielsetzung verpflichtet: Aufbau und Entwicklung eines demokratischen Wertebewusstseins.<sup>370</sup> Gefordert wird eine Organisations- und Schulkultur, die mit den jeweiligen Bildungszielen übereinstimmt, indem sie z.B. demokratische Lernarrangements anbietet und Partizipation ermöglicht.<sup>371</sup>

Wie bereits mehrmals angedeutet wurde, können die bestehenden Konzessionen keine Demokratie- und Toleranzerziehung verwirklichen: Die derzeitigen schulpädagogischen Praktiken und Möglichkeiten sowie sozialpädagogischen Bedingungen und Gelegenheiten sind sehr begrenzt, um das formulierte Bildungsziel zu erreichen (siehe Abschnitte 3.9 „Kooperationsbedarf zwischen Schulpädagogik und Sozialpädagogik“).

In Erwägung zu erziehen ist daher die Erstellung und Implementierung von (gemeinsam erarbeiteten) gemeinschaftlichen Verfahren und Qualitätsstandards im Sinne von verbindlichen und konkreten Regelungen und Vereinbarungen, die als Grundlage für eine verlässliche und regelhafte Zusammenarbeit im Sinne einer effektiveren und effizienteren Versorgung der Adressaten wirken. Letzteres wird insbesondere durch eine weitestgehende Vermeidung von Übersteuerung und Untersteuerung für Leistungsträger, Leistungserbringer, und Adressaten erreicht.<sup>372</sup> An dieser Stelle sollte klar werden, dass es sich bei diesem (zu erstellendem) Dokument um den mehrfach erwähnten „neuen Lehrplan“ handelt. Diese Basis für die Zusammenarbeit soll schließlich die klare Benennung von Inhalten und Zuständigkeiten beinhalten. In welcher Form (siehe Abschnitte 3.9 „Kooperationsbedarf zwischen Schulpädagogik und Sozialpädagogik“ und 3.10 „Care Management“) dieser „neue

---

<sup>368</sup> Vgl. Opielka 2005, S. 150f;  
Tillmann 2008, S. 381

<sup>369</sup> Vgl. Tillmann 2008, S. 382

<sup>370</sup> Vgl. Tillmann 2008, S. 381;  
Verfassungsschutz Nordrhein-Westfalen: <http://www.im.nrw.de/sch/doks/vs/breurge.pdf> (01.02.2010), S. 38

<sup>371</sup> Vgl. Rieker 2009, S. 61;  
Edelstein 2009, S. 7-11

<sup>372</sup> Vgl. Schmidt / Eggers: <http://www.erato.fh-erfurt.de/so/homepages/schmidt/Publikationen/Care%20Management.pdf> (01.03.2010)

Lehrplan“ implementiert werden sollte, wird Inhalt eines Aushandlungsprozesses zwischen den beiden Professionen auf gleicher Augenhöhe sein und bleibt abzuwarten. In jedem Fall müssen dann die Beteiligten jeweils konkret definieren, was ihre spezielle professionelle Kernkompetenz ausmacht und wie sie diese gewinnbringend in die Zusammenarbeit einbringen können.

### 12.3.2 Inhaltliche Verschränkung

Eine optimale inhaltliche Verschränkung ist erst möglich, wenn die strukturelle Verschränkung gewährleistet und konkretisiert wurde.

Die **schulpädagogischen Lernbedingungen** werden im Rahmen einer erfolgreichen Demokratie- und Toleranzerziehung als eher ungünstig beurteilt. Gründe dafür liegen vor allem in der vordergründigen Kompetenz zur Wissensvermittlung und in den begrenzten Ressourcen (Struktur, Zeit, Partizipation, Entscheidungsfreiheit, individuelle Gestaltungswünsche) für wirksame Demokratiepädagogik im Sinne von „Demokratie als Lebensform“. In der Schule wird die Erfahrung gemacht, dass Lernen autoritär strukturiert ist, so dass abstrakte Ideen von Demokratie gar nicht greifen können.<sup>373</sup> Positiv bewertet wird jedoch vor allem die günstige Erreichbarkeit der Zielgruppe durch die in Deutschland bestehende Schulpflicht.<sup>374</sup>

Die **sozialpädagogischen Lernbedingungen** werden hinsichtlich der Demokratie- und Toleranzerziehung als geeigneter beurteilt. Der Grund liegt darin, dass die Sozialpädagogik traditionell auf die Bearbeitung emotionaler und selbstreflexiver Prozesse ausgelegt ist und daher für dieses Thema im Sinne von „Demokratie als Praxis“ prädestiniert ist.<sup>375</sup> Negativ fällt jedoch die Tatsache ins Gewicht, dass die politische Bildung im Rahmen sozialpädagogischer Angebote (Grundsatz der Freiwilligkeit) vor allem engagierte und kritische Adressaten erreicht und nicht die breite Masse der politisch Desinteressierten oder der Personen mit Affinitäten zum Rechtsextremismus.<sup>376</sup>

Entsprechend der eben skizzierten unterschiedlichen Lernbedingungen ergeben sich folgende Schlussfolgerungen für eine allgemeine Kooperation der beiden professionellen Bildungsbereiche. Schulpädagogische Aktivitäten sollten sich – entsprechend ihrer

---

<sup>373</sup> Vgl. Rieker 2009, S. 24 & 61;  
Edelstein 2009, S. 7-11

<sup>374</sup> Vgl. Rieker 2009, S. 24;  
Schubarth 2000, S. 255

<sup>375</sup> Vgl. Rieker 2009, S. 61

<sup>376</sup> Vgl. Rieker 2009, S. 68



Kernkompetenz – vorwiegend auf Aspekte der Wissensvermittlung beschränken. Insbesondere sollten an dieser Stelle auch entsprechende (sozial-)pädagogisch aufbereitete Lehrmaterialien verwendet werden. Begleitend sollten trotzdem adäquate Bedingungen für eine demokratische Schulkultur geschaffen werden. Sozialpädagogische Angebote sollten hingegen ihre Maßnahmen – entsprechend ihrer Kernkompetenz – auf die Aspekte der Verinnerlichung und des „Erlebens“ fokussieren. Die konkrete inhaltliche Verschränkung im Sinne einer Aufteilung von (Teil-)Aufgaben und (Teil-) Zuständigkeiten muss jedoch einem professionellen Aushandlungsprozess vorbehalten bleiben.<sup>377</sup>

Am Beispiel Rollen- / Planspiele verdeutlicht, könnte eine Kooperation zwischen beiden professionellen Bildungsbereichen folgendermaßen aussehen: Rollenspiele sind Spiele, in dem die Teilnehmer die Rollen fiktiver Charaktere bzw. Figuren übernehmen und selbst handelnd soziale Situationen oder Aufgaben in einer erdachten Welt erleben. Verwendet werden die eigene Fantasie, die Fantasie der Mitspieler und ein Regelwerk, welches das Spiel regelt und strukturiert. Bei spontanen oder traditionellen Rollenspielen sind die Regeln meistens implizit gesetzt, während sie bei reglementierten Rollenspielen meistens in Form von einem oder mehreren Handbüchern vorliegen. Besonders bei reglementierten Rollenspielen gibt es meistens einen Spielleiter, der auch die Einhaltung der Regeln kontrolliert. Planspiele kennzeichnen eine Methode zur Simulation eines Ausschnittes einer wahrgenommenen Realität. Die Teilnehmer werden auf den Umgang mit komplexen realen (sozialen) Systemen vorbereitet. Ein Beispiel dafür ist die Lösung konfliktreicher Situationen mit vielen Akteuren. Auf der Grundlage eines Szenarios übernimmt jeder Teilnehmer eine zugewiesene Rolle. In diesen Rollen versuchen sie, ihre spezifischen Interessen zu vertreten. Im Gegensatz zu bloßen Rollenspielen agieren die Teilnehmer dabei in der Regel in Kleingruppen. Sie erhalten oft ein Gruppen- bzw. Rollenprofil, das Informationen über den Ablauf des Planspiels, ihre jeweiligen Rollen im Entscheidungsprozess sowie spezifische Interessen und Positionen in Bezug auf den Konfliktgegenstand enthält. In diesem Zusammenhang wird vorgeschlagen, dass die Schulpädagogik das Thema durch Wissensvermittlung vorbereitet und eventuell eine unverfängliche Übung zur Auflockerung des starren Unterrichts und zum Verständnis eines abstrakten Themas nutzt. Die Sozialpädagogik sollte sich jedoch dem „Erleben“ in weiterführenden Aktivitäten widmen, um potentielle konfliktreiche und erhitzte Situationen adäquat abzufangen sowie den Prozess einer adäquaten Verinnerlichung zielgerichtet lenken zu können.<sup>378</sup>

---

<sup>377</sup> Vgl. Schubarth 2000, S. 258f;  
Rieker 2009, S. 57ff;  
Edelstein 2009, S. 7-11

<sup>378</sup> Vgl. Rieker 2009, S. 58

Leider ist festzuhalten, dass theoretisch-konzeptionelle Auseinandersetzungen über angemessene Bildungskonzepte zwischen Schul- und Sozialpädagogik – jedenfalls bisher – nicht wirklich in Gang gekommen sind.<sup>379</sup> Grundvoraussetzung für eine funktionierende inhaltliche Verschränkung beider professioneller Bereiche ist allerdings die bedingungslose Transparenz der jeweiligen Angebote. Letztere ist nur möglich, wenn durch geeignete Bedingungen auf Ebene der strukturellen Verschränkung jeglichen, aktuell in großem Maße bestehenden, Konkurrenzängsten das Fundament entzogen wurde (siehe Interviewaussagen in Abschnitten 7.3.2 und 8.2.2).

## **12.4 Interkulturelles Lernen / Internationale Austausche**

Angst und Distanz gegenüber Menschen, die als fremd erlebt werden, und deren gleichzeitige Abwertung können als zwei der Hauptaspekte des Rechtsextremismus gesehen werden.<sup>380</sup> Aber auch die verbesserungswürdige Integration der Migranten und die teilweise fehlende Akzeptanz der Aufnahmegesellschaft tragen zu Vorurteilen und Fremdenfeindlichkeit bei.<sup>381</sup> Um zu helfen, diese Fremdenangst abzubauen, muss sich mit eben dieser Fremdheit auseinander gesetzt werden. Dies kann z.B. in Form von interkulturellem Lernen erfolgen.<sup>382</sup>

Interkulturelles Lernen ist notwendig geworden, seitdem sich Migration als dauerhaftes Phänomen etabliert hat.<sup>383</sup> Es beinhaltet zahlreiche Erscheinungsformen, bedeutet aber in jedem Fall eine präventive Bemühung gegen rechtsextreme Tendenzen. Darunter zählen allgemein formuliert das Informieren über die ethnisch-kulturelle andere Gruppe von Menschen, die Auseinandersetzung mit der Fremdheit sowie das Gestalten eines möglichen Zusammenlebens. Es sollen also Lernprozesse sowohl auf Seiten der Mehrheitsgesellschaft, als auch bei den Migranten in Gang gesetzt werden, die zu einem „kompetenten Umgang mit dem Leben in einer multikulturellen Gesellschaft“ befähigen.<sup>384</sup>

Die für diesen Strategieteil der Forschungsgruppe relevante Form des kulturellen Lernens ist die der Interkulturellen Begegnungen. Darunter zählen Begegnungen zwischen Menschen unterschiedlicher ethnisch-kultureller Herkunft, welche die Intergruppenkontakte fördern sollen. Durch diesen direkten Kontakt soll sich Empathie entwickeln können. Ebenso sollen

---

<sup>379</sup> Vgl. Olk, S. 30

<sup>380</sup> Rieker 2009, S. 71

<sup>381</sup> Ebd., S. 75

<sup>382</sup> Ebd., S. 71

<sup>383</sup> Scherr 2008 In: Rieker 2009, S. 71

<sup>384</sup> Auerheimer 2003 / Roth 2002 In: Rieker 2009, S. 72

Ängste und Stereotypen abgebaut und das Interesse am Fremden geweckt werden.<sup>385</sup> In ihrer Ausformung sind interkulturelle Begegnungen verschieden und reichen von Workshops über Schülerclubs bis hin zu internationalen Austausch. Letztere sehen den Hin- und Rückbesuch von Schülern im jeweils anderen Land vor. Dabei kann sowohl die Rolle des Gastgebers, als auch die des Gastes in einem fremden Land erlebt werden.<sup>386</sup> Interkulturelle Austausche und Lernangebote, bergen die Möglichkeit Demokratielernen zu unterstützen<sup>387</sup> und haben innerhalb der kulturellen Begegnungen die wohl längste Tradition<sup>388</sup> und sind in den meisten Fällen sehr gewinnbringend. Diese positive Erfahrung muss jedoch in regelmäßigen Abständen neu erlebt werden, da die Euphorie auch hier nach und nach verblasst.<sup>389</sup> Allerdings hat man auch festgestellt, dass diese Austausche insgesamt einen positiven Einfluss auf den weiteren Lebensverlauf haben. Zum Beispiel äußerten sich Teilnehmer eines solchen Jugendaustausches nach 10 Jahren dahingehend, dass das Angebot eine „nachhaltige Wirkung“ hinterlassen oder die Fähigkeit der Perspektivübernahme sich dadurch verbessert habe. Ebenso wurden einige Teilnehmer zu weiteren Auslandserfahrungen angeregt.<sup>390</sup> Diese Ergebnisse zeigen, wie ungemein wichtig es ist, dass Schulen Partnerschaften zu Schulen anderer Länder aufbauen und am Leben erhalten. Neben dem Spaß, den ein solcher Austausch dem einzelnen Schüler bringt, ist die positive Nebenwirkung nicht von der Hand zu weisen. Durch das Erlebnis, selbst fremd sein zu können, werden neuartige Erfahrungen ermöglicht, die Empathiefähigkeit geschult und es wird außerdem präventiv gegen rechtsextreme Tendenzen vorgegangen.

Eine weitere Möglichkeit der interkulturellen Begegnung sind kurzfristige und unverbindliche Angebote, wie bspw. die erwähnten Schülerclubs. Hierbei wird den Schülern in der Schule ein durch einen Pädagogen betreuter Raum zur Verfügung gestellt, in welchem die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit des Zusammentreffens ermöglicht wird.<sup>391</sup> Zwar sind solche kurzzeitigen Angebote in geringerem Maße zum Abbau von Vorurteilen geeignet, doch fungieren sie durchaus als sog. Türöffner. So können hierdurch Anreize zur Perspektivübernahme und Auseinandersetzung mit der Fremdgruppe geschaffen werden.<sup>392</sup>

In jedem Fall müssen interkulturelle Begegnungen von qualifizierten Sozialpädagogen begleitet werden. Dieses Personal sollte ein fundiertes Wissen zum Thema Migration aufweisen und fähig sein Konflikte mittels Mediation zu lösen.<sup>393</sup>

---

<sup>385</sup> Rieker 2009, S. 77

<sup>386</sup> Ebd., S.78

<sup>387</sup> Innenministerium des Landes Nordrhein - Westfalen 2003, S. 40

<sup>388</sup> Ebd., S.71

<sup>389</sup> Rieker 2009, S. 82

<sup>390</sup> Perl 2006 In: Rieker 2009, S. 84

<sup>391</sup> Vgl. Rieker 2009, S. 78f

<sup>392</sup> Ebd., S.84

<sup>393</sup> Ebd., S.95

Wird das Interkulturelle Lernen in entsprechender Weise begleitet und ist nach Möglichkeit dauerhaft bzw. regelmäßig angelegt, so bietet es „beachtliches Potential hinsichtlich der Prävention von Fremdenfeindlichkeit“.<sup>394</sup>

## 12.5 Modifikation der Ausbildung

Dieser Strategiepunkt soll die wichtigsten Grundsätze einer gezielten Ausbildung für Pädagogen zusammenfassen und dabei erläutern, welche Umformungs- und Gestaltungsparadigmen für eine effektive Arbeit, besonders mit Kindern und Jugendlichen, an Schulen notwendig ist. Der Fokus bleibt weiterhin auf die Demokratie- und Toleranzerziehung sowie die Prävention von Rechtsextremismus gerichtet. An erster Stelle soll das originäre Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit betrachtet werden, da sie ein professionelles pädagogisches Angebot darstellt, welches idealerweise eigenständig und dauerhaft im Schulalltag verankert ist.

Schulsozialarbeit soll jugendhilfespezifische Ziele, Tätigkeitsformen, Methoden und Herangehensweisen in die Schule einbringen, die bei einer Erweiterung des beruflichen Auftrages der Lehrkräfte nicht durch diese allein realisiert werden können. Generell kann konstatiert werden, dass die Schulsozialarbeit den allgemeinen Zielen und Aufgaben der Jugendhilfe dient. Im Zusammenhang mit der Toleranzerziehung können spezifische Anforderungen und Bedingungen an sie herausgestellt werden: Zum einen fördern die Schulsozialarbeiter gemeinsam mit den Akteuren der Schule die individuelle und soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, bieten Aktivitäten über das schulische Angebot hinaus an und zum anderen tragen sie dazu bei Benachteiligungen zu vermeiden und abzubauen.<sup>395</sup> Die Soziale Arbeit an Schulen beinhaltet eine Brückenfunktion zwischen den einzelnen Sozialinstanzen und kann nur erfolgreich sein, wenn sie gleichberechtigte Partnerin der Schule ist. Die hierzu benötigten Qualifikationen müssen im Studium und weiterführend im Berufsalltag erworben werden, um dem hohen Anforderungsprofil gerecht zu werden. Neben umfassenden Basiswissen, Orientierungswissen und der Handlungsfähigkeit, wird ein Mindestmaß an Reflexionsfähigkeit vorausgesetzt.

Ohne diese Merkmale ist eine erfolgreiche Gestaltung des Arbeitsalltages, die Analyse von Abläufen, Konflikten und Prozessen quasi unmöglich.<sup>396</sup> Spezifische Voraussetzungen für ein entsprechendes Qualifikationsprofil, welches auf praktischer Erfahrung und

---

<sup>394</sup> Ebd.

<sup>395</sup> Vgl. Pötter/ Segel 2009, S. 33ff

<sup>396</sup> Vgl. Ebd., S. 40

wissenschaftlichen Befähigungen und Wissensbeständen beruht, können - wie erwähnt - nur in einem disziplinären Bachelor- bzw. Masterstudium gewonnen werden.

Weiterhin ist auch die Schule an sich reformbedürftig und das nicht nur unter dem Gesichtspunkt ihrer Leistungsfähigkeit. Der dringend notwendige Einbezug sozialpädagogischer Unterstützung sollte nicht ignoriert werden. Will sich die Soziale Arbeit der Herausforderung annehmen, sich aus der Jugendhilfe auf die Schule einzulassen, muss sie sich professionalisieren. Es ist Aufgabe der einzelnen Hochschulen eine Studienstruktur zu entwickeln, welche es als Aufgabe versteht in der Zeit des Überganges und des beschleunigten Wandels, den Zeichen von Intoleranz und Erscheinungsformen des ethnischen und rassistischen Hasses entgegenzuwirken. Die Einführung entsprechender Elemente in die Studienpläne könnten in diesem Zusammenhang geeignete Maßnahmen sein. Hierzu gehören sowohl Wissens- als auch Wertvermittlung und Fähigkeiten im Zusammenhang mit Frieden, Menschenrechten, Gerechtigkeit, praktischer Demokratie, beruflicher Ethik, staatsbürgerlicher und sozialer Verantwortung.<sup>397</sup> Im Berufsleben müssen dann regelmäßige Fortbildungen theoretische Grundlagen festigen und ausbauen. Pädagogen sollten sich regelmäßig in Gremien, Workshops oder Arbeitsgruppen zusammenfinden und Inputreferate über eigene Fälle und Problemlagen aus der Praxis halten. Ziel könnte es sein, diese Fälle gemeinsam zu reflektieren und dabei Methoden wie das Forumtheater oder die kollegiale Fallberatung anzuwenden. Dadurch kommt es zu einer Kompetenzerweiterung im Umgang mit den Themen Demokratie- und Toleranzerziehung. Die Aktivierung neuer Handlungsspielräume und die Reflexion des eigenen Handelns im Spannungsfeld Rechtsextremismus stellen einen zusätzlichen Perspektivengewinn dar.

Die Gestaltung einer neuen Lern- und Lehrkultur, die immer stärkere Vernetzung von Schule und Jugendhilfe sowie die sich immer schneller wandelnde soziokulturellen Rahmenbedingungen des Aufwachsens junger Menschen, sind Herausforderungen die eine verlässliche Professionalität der Lehrkräfte verlangen. Es gilt, Eckpunkte für ein neues Verständnis des Berufsbildes der Lehrer festzusetzen. Kinder und Jugendliche brauchen mehr als Unterricht. Das herkömmliche Modell des Frontalunterrichtes, der den Unterricht zweckrationalisiert, lässt nur wenige Freiräume.<sup>398</sup> Dennoch sind Lehrer Fachleute fürs Lernen und ihnen obliegt es, Erziehungsaufgaben in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben zu verknüpfen. Dabei sollen sie Werte und Normen vermitteln sowie selbstbestimmtes Handeln von Schülern unterstützen. Die Wahrnehmung persönlicher Verantwortung muss auf dem Weg zur Lösung von Problemen und der Bereitschaft für eine gerechte, friedliche und demokratische Schule verknüpft sein. Ein Lehrer muss demnach

---

<sup>397</sup> Vgl. van Hasselt: [http://www.friedenspaedagogik.de/themen/globales\\_lernen](http://www.friedenspaedagogik.de/themen/globales_lernen) (06.03.2009)

<sup>398</sup> Vgl. Pötter/ Segel 2009, S. 89ff

über die Fähigkeit verfügen die Demokratieerziehung in ihrem Wert anzuerkennen und sich gleichzeitig der Herausforderung stellen mit ihr umzugehen. Will man beispielsweise Ziele einer gewaltlosen Konfliktlösung erreichen und eine Erziehung zu mehr Toleranz, ist es notwendig auf allen Ebene der Curriculum- Planung diese Bereiche einzubeziehen und zu verankern. Der Unterricht hätte dann die Vorbedingung der demokratischen Gestaltung und Abstimmung sowie eines friedlichen Miteinanders.<sup>399</sup> Für diese ideellen Ziele bedarf es der Schaffung von Voraussetzungen. Benötigt werden Lehrerbildungsmaßnahmen, die Teil einer politischen Gesamtstrategie zur Aufwertung des Lehrberufs sein sollen. Ein unmittelbarer Kontakt und regelmäßiger Austausch zwischen Schülern und anderen pädagogischen Fachkräften sollten alle Lehrer fördern. Besuche und Hospitationen bei anderen Bildungseinrichtungen wie z.B. Gedenkstätten, sollten ermöglicht und von den Lehrkräften unterstützt werden. Vorstellbar wäre es auch mit Institutionen und Trägern, welche sich ebenfalls mit dem Demokratielernen beschäftigen, zu kooperieren und Projekte zu initiieren, bei denen es um gemeinsame Probleme und deren Lösung geht. Damit diese Vision in allen Bereichen der Schulkultur umgesetzt werden kann, bedarf es auf sämtlichen Stufen des Bildungssystems der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften. Wesentliche Inhalte könnten die Erziehung zu mehr Toleranz, Frieden, Menschenrechten sowie Demokratie sein. Voraussetzung sollte es sein, dass gewonnene Erkenntnisse in Weiterbildungen und berufsbegleitender Fortbildungen überprüft und evaluiert werden, um dem Verlangen nach einem Controlling und der damit verbundene Sinnhaftigkeit der Angebote Rechnung zu tragen.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass neue Probleme neue Lösungswege erfordern. Es ist von grundsätzlicher Bedeutung die Ergebnisse der Forschung besser auszuwerten. Für eine bessere Abstimmung ist Sorge zu tragen, um neue didaktische Modelle und Lehrmethoden zu entwickeln, in der die komplexen Gegenstände der Toleranz- und Demokratieerziehung in einer sachorientierten und nutzbringenden Weise aufgegriffen werden. Die Wirkung von Bildungsprogrammen kann ggf. durch die Entwicklung eines Systems von Bewertungsindikatoren, durch die Sammlung von Daten über Modellversuche und durch eine bessere Verbreitung und stärkeren gegenseitigen Austausch von Informationen und Forschungsergebnissen auf nationaler und internationaler Ebene intensiviert werden.<sup>400</sup>

---

<sup>399</sup> Vgl. van Hasselt: [http://www.friedenspaedagogik.de/themen/globales\\_lernen](http://www.friedenspaedagogik.de/themen/globales_lernen) (06.03.2009)

<sup>400</sup> Vgl. van Hasselt: [http://www.friedenspaedagogik.de/themen/globales\\_lernen](http://www.friedenspaedagogik.de/themen/globales_lernen) (06.03.2009)

## 12.6 Evaluation

Die Evaluationsforschung befasst sich mit der Überprüfung der Wirkung und den Folgen einer Maßnahme oder Intervention. Wer ein Maßnahme- oder ein Interventionsprogramm entwickelt bzw. welcher Teilbereich der Forschung sich hiermit befasst, muss konkretisiert werden. Die Entwicklung sollten Fachleute übernehmen, welche das nötige Know-how in den jeweiligen technologischen Kategorien besitzen. Aktivitäten, die auf die Entwicklung von Maßnahmen oder Interventionen ausgerichtet sind, bezeichnet man als Interventionsforschung. Diese befasst sich auf der Basis technologischer Theorien mit der Entwicklung von Maßnahmen. Voraussetzung für die Evaluierung ist die Vorlage mindestens eines Entwurfes. Die Evaluationsforschung befasst sich dann mit deren Bewertung. In der Praxis ist die Grenze zwischen Evaluations- und Interventionsforschung selten präzise markiert. Zum Zweck einer Spezialisierung ist es dennoch sinnvoll beide Aufgabengebiete voneinander zu trennen. Idealerweise sollten die Aktionen und ihr Evaluationsplan parallel entwickelt werden. So ließe sich im Vorfeld konkret erkennen, welche Besonderheiten der Maßnahmen untauglich bzw. schwer evaluierbar sind.<sup>401</sup>

Getreu dem Sprichwort „Grau ist alle Theorie“, bildet die vorangegangene Darstellung lediglich eine Handlungsempfehlung ab, welche wie erwähnt in der Praxis keinen konkreten Bezugsrahmen erfährt. Darin zeichnet sich eine Schwierigkeit der Evaluation ab. Allgemein gefasst, wird sie oft als „Allerheilmittel“ bezeichnet, das aber nicht immer Wirkung zeigt und schon gar nicht als Mittel zur Lösung von Problemen diversester Art verstanden werden kann. *„Der Terminus Evaluation ist gegenwärtig zu einem omnipräsenten Schlagewort in verschiedenen Lebensbereichen geworden und wird geradezu inflationär gebraucht. Er scheint sich beinahe selbst zu rechtfertigen.“*<sup>402</sup> Ein Phänomen welches besonders in der Sozialen Arbeit ihren Geltungsbereich zu finden scheint. Im 11. Kinder- und Jugendbericht beispielsweise findet der Begriff Evaluation über 50-mal Verwendung und Evaluationsempfehlungen werden nahezu für alle Bereiche der Kinder- und Jugendarbeit abgegeben.<sup>403</sup> Die Vermutung liegt nahe, dass mehr nach dem „Gießkannenprinzip“ agiert wird, als nach dem Grundsatz einer gezielten Förderung. Zwar existiert ein beeindruckendes Spektrum an Forschungen, allerdings können viele Arbeiten für interventionszwecke kaum fruchtbar gemacht werden. Es fehlen konkrete Ansatzpunkte für praktische Maßnahmen und eine Bestätigung ihrer Wirksamkeit. Diese Beobachtung findet sich ebenfalls im Themenfeld der Prävention von Rechtsextremismus wieder, dennoch sind Forschungen für die Weiterentwicklung von Ansätzen zur Prävention und Intervention von großer Bedeutung.

---

<sup>401</sup> Vgl. Bortz / Döring 2006, S. 96ff

<sup>402</sup> Breitzler 2005, S. 7

<sup>403</sup> Vgl. BMFSFJ, 2002

Die prophylaktische Arbeit zu Fremdenfeindlichkeit sieht sich zunehmend mit der Erwartung konfrontiert, Qualität und Effektivität mittels Evaluationen zu überprüfen und zu bewerten. Das Spektrum von Methoden und Inhalten zur Untersuchung von Beteiligungsprozessen an Demokratie- und Toleranzerziehung ist weit gefächert, dennoch zeigt sich trotz großer Anstrengungen ein erheblicher Entwicklungsbedarf.<sup>404</sup> Betrachtet man die Ausführungen von *Rieker* stellt sich heraus, dass die Sozialisationsforschung unterkomplex ist. Seiner Aussage nach beziehen sich längsschnittlich angelegte Präventionen und Interventionen gegen Rechtsextremismus ausschließlich auf Jugendliche. Es fehlen sowohl Ergebnisse zu Einstiegsprozessen, zu Entwicklungsverläufen rechtsextremer Jugendlicher, als auch längerfristige Prozesse vom Jugendalter ins Erwachsenenalter. Generell fehlt es demnach an fundierten Analysen intervenierender Angebote. Betrachtet man dabei die im Punkt 3.5 erörterte Wirksamkeit von Prävention, kann keine Aussage darüber getroffen werden inwieweit diese Maßnahme tatsächlich dazu beiträgt unerwünschte Entwicklungen zu vermeiden. Eine längerfristige Evaluation dieser Angebote liegt nicht vor. Gleiches gilt für Projekte, die beispielsweise den Ausstieg aus der rechtsextremen Szene unterstützen, da diese über die Ergebnisse ihrer Arbeit nicht ausreichend informieren. Dabei ist es nicht der Mangel an standardisierten Evaluationen der fehlt, sondern die geringe Akzeptanz bei den Beteiligten auf die Evaluation stößt. Der Nutzen und die Erträge werden dem pädagogischen Personal oftmals nicht deutlich und sind nur schwer daran zu beteiligen, sich für eine Evaluation zu motivieren.<sup>405</sup>

Angesichts der Komplexität von Rechtsextremismus und der auf ihn einwirkenden Faktoren, wird eine Evaluationsforschung von Praxisansätzen dringend benötigt. Eine kurzfristige Wirkung am Ende einer Maßnahme interessiert dabei wenig, da dies lediglich zu oberflächlichen Änderungen führen kann. Viel entscheidender ist die mittel- und langfristige Wirksamkeit, die äußerst selten mit Hilfe von Evaluationsstudien untersucht werden. *„Zwischen den Ebenen der Forschung und der Praxis klafft eine kategoriale Differenz [...]“*<sup>406</sup> Demnach kann die Entstehung komplexer Phänomene wie Aggression und Fremdenfeindlichkeit nur in langwieriger Grundlagenforschung aufgeheilt werden. Voraussetzung zum Deduzieren von Maßnahmen und Therapien ist eine umfassende-interdisziplinäre Forschung mit ausreichend Zeit, Transformation und Evaluation.

Dazu bedarf es in Deutschland einem effizienteren Vorgehen als dem bisherigen. Der Aktionismus alle möglichen Projekte, unter ihnen Anti- Aggression- Programme oder

---

<sup>404</sup> Vgl. *Rieker* 2009, S. 176

<sup>405</sup> Vgl. *Ebd.*

<sup>406</sup> Vgl. *Wahl* 2003, S. 264



preisgünstige Kampagnen gegen Rechts, der Sozialarbeit zu fördern ohne letztendlich sagen zu können was sie bewirken, scheint dilettantisch. Gewinnbringender könnte es sein Wissenschaftler, Pädagogen und andere Praktiker der Jugendhilfe zur Hypothesen- und Ideenfindung anzuregen und mit ausreichender wissenschaftlicher Begleitung wirksamere Maßnahmen zu entwickeln, mit evtl. langfristigem Spareffekt bei den teuren Folgekosten der Kriminalität.<sup>407</sup>

---

<sup>407</sup> Vgl. Wahl 2003, S. 264ff.

## **Anhang**

Anhang A – Leitfragen zum Experteninterview (Praktiker)	S. 186
Anhang B – Fragebogen zur Projektevaluation (Adressaten)	S. 187

## *Anhang A – Leitfragen zum Experteninterview (Praktiker)*

Eingangsstatement:

Demokratie- und Toleranzerziehung wirken präventiv gegen rechtsextremistische Einstellungen und Handlungen. Was fällt Ihnen zu dieser These ein, haben Sie eventuell selbst ein Wirkungsmodell?“

1. Ist Ihrer Meinung nach das Thema Demokratie- und Toleranzerziehung durch die Schulen abgedeckt?

1.a) Welches Bild haben Sie von den Lehrern / Sozialpädagogen? Sind diese eher bemüht oder desinteressiert an Demokratiebildung?

2. Gibt es Kooperationen mit Schulen / Sozialpädagogik? Wenn ja, wie sehen diese aus?

→ Wer ist beteiligt? Wer fragt an (Direktor, Schulsozialarbeiter, Lehrer,...)?

3. Wie werden Ihre Angebote generell von den Schulen angenommen?

4. Nehmen die Schüler freiwillig teil?

→ Erreicht man bei Freiwilligkeit nicht nur diejenigen, die schon tolerant/interessiert sind?

5. Können Sie Aussagen treffen, wie flächendeckend Ihre Angebote sind?

6. Gibt es Kooperationen zwischen den verschiedenen Anbietern hinsichtlich Demokratie- und Toleranzerziehung? Wenn ja, wie sieht diese aus?

7. Wenn Sie grundlegende Entscheidungen treffen könnten, wie stellen Sie sich eine optimale Demokratie- und Toleranzerziehung in Deutschland vor?

Anhang B – Fragebogen zur Projektevaluation (Adressaten)

1. Hast du schon einmal an einer Veranstaltung dieser Art teilgenommen ?

ja                      nein  
☐                      ☐

---

2. Das Thema war ...

völlig neu für mich      ein Thema aus einem Alltag                      interessiert mich nicht  
☐                                      ☐                                      ☐

---

3. Der Inhalt war ...

	sehr gut	gut	geht so	schwierig	schlecht
verständlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
abwechslungsreich	spannend		geht so		zum Einschlafen
	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>		<input type="radio"/>

---

4. Die Atmosphäre war

angenehm                      entspannt und locker                      angespannt und misstrauisch  
☐                                      ☐                                      ☐

---

5. Ich habe ...

Neues erfahren                      Spaß gehabt                      doof gefunden                      nicht verstanden  
☐                                      ☐                                      ☐                                      ☐

---

6. Was hast du Neues erfahren?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**7. Würdest du die Veranstaltung weiterempfehlen?**

ja

☐

nein

☐

Wenn ja, welche Klasse?

---

**8. Kreuze an, was deine persönliche Meinung zu den Aussagen ist ...**

	völlig richtig	eher richtig	eher falsch	völlig falsch
Durch das Seminar habe ich viel Neues erfahren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Seminar gab mir Anstoß, Dinge einmal aus einer anderen Perspektive zu sehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dass Menschen unterschiedlich sind, empfinde ich als Bereicherung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vorurteile hat jeder Mensch - ich auch. Wichtig ist, damit vorsichtig umzugehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann dazu beitragen, dass in meiner Umgebung weniger Diskriminierung passiert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man sollte jeden Menschen mit Achtung und Respekt gegenüberreten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gegenseitiger Respekt und Toleranz tragen zu einem Miteinander mit weniger Schwierigkeiten und Konflikten bei	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Veranstaltung hat Lust auf weitere Veranstaltungen gemacht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

**9. Hat sich dein Urteil über Rechtsextremismus verändert?**

ja

☐

nein

☐

Wenn ja, inwiefern?

---

---

---

---

10. Hat sich dein Interesse an Politik durch die Veranstaltung verändert?

ja

☐

nein

☐

---

11. Sollten Veranstaltungen mit diesem Thema wiederholt werden?

ja

☐

nein

☐

---

12. Welche Verbesserungsvorschläge fallen dir ein?

---

---

---

---

---

---

---

---

**Zum Schluss noch wichtige Informationen für uns ...**

13. Bist du männlich oder weiblich?

männlich

☐

weiblich

☐

---

14. Wie alt bist du?

\_\_\_\_\_ Jahre

---

15. Hast du mit Menschen aus anderen Kulturen zu tun?

ja

☐

nein

☐

Wenn ja, welche Kultur?

---

---

---

---

**16. Gibt es noch etwas, was du loswerden möchtest?**

---

---

---

---

---

## Quellenverzeichnis

### 1. Fachliteratur

Althof, Wolfgang / Stadelmann, Toni: Demokratische Schulgemeinschaft. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2009): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag, Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, S. 20-53

Backes, Uwe / Steglich, Henrik: Einleitung. In: Backes, Uwe / Steglich, Henrik (Hrsg.) (2007): Die NPD. Erfolgsbedingungen einer rechtsextremistischen Partei, Schriftenreihe „Extremismus und Demokratie“, Backes, Uwe / Jesse, Eckhard (Hrsg.), Band 17, Baden Baden: Nomos Verlag, S. 7-29

Bayer, József (2002): Rechtspopulismus und Rechtsextremismus in Ostmitteleuropa. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft (ÖZP), 31(2002)3, Schwerpunktthema „Rechtspopulismus und Rechtsradikalismus in Europa“. Fröschl, Erich (Hrsg.), Wien, S. 265-280

Benthin, Rainer (2004): Auf dem Weg in die Mitte. Öffentlichkeitsstrategien der Neuen Rechten, Frankfurt/Main: Campus Verlag

Berger, Peter L. / Luckman, Thomas (2003): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit (Titel der Originalausgabe: The Social Construction of Reality), Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag

Bergsdorf, Harald (2007): Die neue NPD. Antidemokraten im Aufwind. München: Olzog Verlag

Blosser-Reisen, L.: Wege zur Integration sozialer und gesundheitlicher Hilfen in der Altenarbeit. In: Blosser-Reisen, L. (1977) (Hrsg.): Altern. Integration sozialer und gesundheitlicher Hilfen, Bern: Huber Verlag, S. 201-220

Bock, Marlene (1990): Das Ende der sexuellen Freiheit? Paare zu Aids und Moral, Gießen: Focus Gießen

Bogner, Alexander/ Littig, Beate/ Menz, Wolfgang (2005): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung; 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, 5. Auflage, Opladen: Leske + Budrich Verlag

Bortz, Jürgen / Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, 4. Auflage, Heidelberg: Springer Medizin Verlag

Breitzler, Maximilian (2005): Evaluation in der Sozialen Arbeit am Beispiel vom Jugendhilfeprojekt Jobpass in Köln, Diplomarbeit, Köln

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2009): Der Arbeits- und Ausbildungsmarkt in Deutschland. Monatsbericht November 2009, Nürnberg

Bundesministerium des Innern (Hrsg.) (2008): Verfassungsschutzbericht 2008, Berlin



Butterwegge, Christoph: Ambivalenzen der politischen Kultur, intermediäre Institution und Rechtsextremismus. In: Schubarth, Wilfried / Stöss, Richard (Hrsg.) (2001): Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Bilanz, Opladen: Leske + Budrich Verlag, S. 292-313

Butterwegge, Christoph: Definitionen, Einfallstore und Handlungsfelder des Rechtspopulismus. In: Butterwegge, Christoph / Hentges, Gudrun (Hrsg.) (2008): Rechtspopulismus, Arbeitswelt und Armut. Befunde aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, Opladen / Farmington Hills: Budrich Verlag, S. 11-77

Coelen, Thomas / Oelerich, Gertrud / Prüß, Franz: Jugendhilfe und Schule. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.) (2008): Soziale Arbeit in Gesellschaft, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 373-379

DBSH (Hrsg.) (1997): Berufsethische Prinzipien des DBSH. Beschluss der Bundesmitgliederversammlung vom 21.-23.11.97 in Göttingen. Göttingen

Cremer, Hendrik (2008): „...und welcher Rasse gehören Sie an?“. Zur Problematik des Begriffs „Rasse“ in der Gesetzgebung, Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte

Decker, Frank (2004): Der neue Rechtspopulismus, 2. überarbeitete Auflage, Opladen: Leske + Budrich Verlag

Decker, Oliver / Brähler, Elmar (2006): Vom Rand zur Mitte. Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland, Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung

Diekmann, Andreas (2005): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag

Edelstein, Wolfgang: Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2009): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag, Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, S. 7-19

Edinger, Michael / Hallerman, Andreas / Schmitt, Karl (2007): Politische Kultur im Freistaat Thüringen. Soziale Marktwirtschaft in Thüringen: Bildung in einer in sich wandelnden Gesellschaft. Ergebnisse des Thüringen Monitors 2007, Jena: Institut für Politikwissenschaft. Friedrich-Schiller Universität Jena

Edinger, Michael / Hallerman, Andreas / Schmitt, Karl (2008): Politische Kultur im Freistaat Thüringen. Soziale Marktwirtschaft in Thüringen: Die Einstellungen der Bürgerinnen und Bürger. Ergebnisse des Thüringen Monitors 2008. Jena: Institut für Politikwissenschaft. Friedrich-Schiller Universität Jena

Eismann, Wolfgang: Rechtspopulismus in Europa. Einleitung. In: Eismann, Wolfgang (Hrsg.): (2002) Rechtspopulismus. Österreichische Krankheit oder europäische Normalität?, Wien: Czernin Verlag, S. 7-21

Fischer, Jörg (2001): Das NPD-Verbot, Berlin: Espresso Verlag

Friebertshäuser, Barbara (1997): Interviewtechniken. Ein Überblick. In: Friebertshäuser & Prengel (Hrsg.): Handbuch qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim / München: Juventa Verlag, o.S.

Friedrichs, Birte: Klassenrat. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2009): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag, Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, S. 54-90

Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.) (2006): Gegen Rechtsextremismus in Ost und West. Andere Problemlagen – Andere Gegenstrategien? Dokumentation einer Konferenz der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin

Fotopoulos, Takis (2003): Umfassende Demokratie. Die Antwort auf die Krise der Wachstums- und Marktwirtschaft, Titel der Originalausgabe: Towards an Inclusive Democracy. The Crisis of the Growth Economy and the Need for a new Liberatory Project, Grafenau: Trotzdem Verlag

Georgi, Viola B. (2006): Demokratielernen in der Schule. Leitbild und Handlungsfelder; Berlin: Stellwerk Grafic Concept + marketing, Druck: Druckerei Elsholz

Groß, Jürgen (2009): Philosophie der Gleichheit. Demokratie, Macht und Frieden im internationalen System, Baden-Baden: Nomos Verlag

Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (2003), Textausgabe: Stand Juli 2002, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung

Grumke, Thomas / Klärner, Andrea (2006): Rechtsextremismus, die soziale Frage und Globalisierungskritik. Eine vergleichende Studie zu Deutschland und Großbritannien seit 1990, Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung

Guggenberger, Bernd: Demokratie / Demokratietheorie. In: Nohlen, Dieter (Hrsg.). (1991): Wörterbuch Staat und Politik, München: R. Pieper GmbH & Co. Kg, o.S.

Habermas, Jürgen: Was macht eine Lebensform rational? In: Habermas, Jürgen (1992): Erläuterungen zur Diskursethik, 2. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Habermas, Jürgen (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechtes und des demokratischen Staats., Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft

Hafen, Martin (2001): Systemische Prävention. Grundlagen für eine Theorie präventiver Maßnahmen, Heidelberg: Carl-Auer-Verlag

Hafeneger, Benno (o.J.): Rechtsextremismus. Andere Problemlagen in Ost und West In: Sozial Extra 314 07 (2007), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Hafeneger, Benno/Schönefelder, Sven (2007): Politische Strategien gegen die extreme Rechte in Parlamenten. Folgen für kommunale Politik und lokale Demokratie. Berlin: Ebert-Stiftung

Havertz, Ralf (2008): Der Anstoß. Botho Strauß' Essay „Anschwellender Bockgesang“ und die Neuen Rechte. Eine kritische Diskursanalyse, Band 2, Berlin: Traktor Verlag

Heitmeyer, Wilhelm (1995): Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen. Empirische Ergebnisse und Erklärungsmuster einer Untersuchung zur politischen Sozialisation, Weinheim / München: Juventa Verlag

Hörner, Wolfgang / Drinck, Barbara / Jobst, Solvejg (2008): Bildung, Erziehung, Sozialisation, Opladen / Farmington Hills: Budrich Verlag

Innenministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2003): Rechtsextremismus. Ursachen und Gegenstrategien, Düsseldorf

Jaschke, Hans-Gerd (1994): Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Begriffe – Positionen – Praxisfelder, Opladen: Westdeutscher Verlag

Jaschke, Hans-Gerd (2001): Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Begriffe – Positionen – Praxisfelder, 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Kattmann, Ulrich: Anmerkungen zur Wissenschaftssystematik und Wissenschaftsethik der Anthropologie auf dem Hintergrund ihrer Geschichte. In: Preuschoft, Holger / Kattmann, Ulrich (Hrsg.) (1992): Anthropologie im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Politik, Oldenburg: BIS der Universität Oldenburg, S. 127-142

Kilb, Rainer/ Peter, Jochen (Hrsg.). (2009): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule, München: Ernst Reinhardt Verlag

Klein, Ansgar: Der Wertewandel als Herausforderung der politischen Kultur. Annäherung an den inneren Zustand der deutschen Republik in: Klein, Ansgar (Hrsg.) 81995): Grundwerte in der Demokratie. Schriftenreihe Band 330, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn

Klein, Ludger: Die Demokratie braucht die Zivilgesellschaft. Plädoyer für eine integrierte Strategien gegen Rechtsradikalismus und Fremdenfeindlichkeit. Friedrich-Ebert-Stiftung 2007

Kraif, Ursula (2005): Der Duden. Deutsches Wörterbuch, 4. Auflage, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag

Krippendorff, K. (1980): Content analysis. An Introduction to its Methodology, Beverly Hills: Sage

Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken, Band 2, Weinheim: Psychologie Verlags Union

Lind, G (2006) Perspektive „Moralisches und demokratisches Lernen“, S.7 in: Fritz/Klupsch-Sahlmann/Ricken, (Hrsg.): Handbuch Kindheit und Schule, 2006

Mayring, Philipp (1997): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 6. durchgesehene Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 7. Auflage, Weinheim : Deutscher Studien Verlag

Meyer, Thomas: Populismus und Medien. In: Decker, Frank (Hrsg.) (2006): Populismus in Europa, Bonn: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 81-96

Minkenberg, Michael (1998): Die neue radikale Rechte im Vergleich. USA, Frankreich, Deutschland, Opladen / Wiesbaden: Westdeutscher Verlag

Münch, Matthias: Anreize und Hemmnisse für Vernetzung im Gesundheitswesen Deutschlands. In: Dieffenbach, Susanne / Landenberger, Margarete / von der Weiden, Guido (Hrsg.) (2002): Kooperation in der Gesundheitsversorgung. Das Projekt „VerKet“ – Praxisorientierte regionale Versorgungsketten, Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag, S. 204

Neugebauer, Gero in: Schubarth, Wilfried/Stöss, Richard (Hrsg.): Rechtsextremismus in der Bundesrepublik, eine Bilanz, S. 14f, Leske + Budrich, Opladen 2001

Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hrsg.) (1998): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch, 4. korrigierte Auflage, Weinheim: Psychologie Verlags Union

Olk, Thomas: Transformationen im deutschen Sozialstaatsmodell. Der „Sozialinvestitionsstaat“ und seine Auswirkungen auf die Soziale Arbeit. In: Kessl, Fabian / Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (2009): Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven, Weinheim und München: Juventa Verlag

Opielka, Michael: Bildungsreform und Sozialreform. Der Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik. In: Opielka, Michael (Hrsg.) (2005): Bildungsreform als Sozialreform. Zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Pötter, Nicole/ Segel, Gerhard (Hrsg.). (2009): Professionelle Schulsozialarbeit. Beiträge zur Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Rieker, Peter (2009): Rechtsextremismus: Prävention und Intervention. Ein Überblick über die Ansätze, Befunde und Entwicklungsbedarf, Weinheim und München: Juventa Verlag

Ring, Erp (1992): Signale der Gesellschaft. Psychologische Diagnostik in der Umfrageforschung. Göttingen, Stuttgart: Verlag für angewandte Psychologie

Röpke, Andrea / Speit, Andreas: Einleitung. Professionalisierung und Modernisierung der Partei – Sozial, national, radikal – Angestrebter Imagewandel. In: Röpke, Andrea / Speit, Andreas (Hrsg.) (2008): Neonazis in Nadelstreifen. Die NPD auf dem Weg in die Mitte der Gesellschaft, 2. Auflage, Berlin: Christoph Links Verlag, S. 7-15

Sarkowicz, Hans: Publizistik in der Grauzone. In: Benz, Wolfgang (Hrsg.) (1992): Rechtsextremismus in der Bundesrepublik, Frankfurt/Main: Fischer Verlag, S. 93-107

Schaarschmidt, Heike: Vernetzungsansätze und Kooperationsmodelle – Eine Analyse des deutschen Gesundheitswesens. In: Dieffenbach, Susanne / Landenberger, Margarete / von der Weiden, Guido (Hrsg.) (2002): Kooperation in der Gesundheitsversorgung. Das Projekt „VerKet“ – Praxisorientierte regionale Versorgungsketten, Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag S. 91-148

Schirp, Heinz: Partizipation im schulischen Umfeld. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2009): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag, Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, S. 114-150

Schmidt, Manfred G. (2008): Demokratietheorien. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Schmude, Jürgen (Hrsg.). (1997): Schriften zur Schulsozialarbeit. Bericht über den Modellversuch Schulsozialarbeit an der Gesamtschule Kassel- Waldau, Band 5, Bonn: Gersbach & Sohn Verlag im Kommunalschriftenverlag

Schnell, Rainer / Hill, Paul B. / Esser, Elke (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung, 7. Auflage, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH

Schroeder, Klaus (2004): Rechtsextremismus und Jugendgewalt in Deutschland. Ein Ost-West-Vergleich, Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag

Steglich, Henrik: Erfolgsbedingungen der extremen Rechten in Deutschland – Die Bedeutung der Wahlkampf-Themen. In: Backes, Uwe / Steglich, Henrik (Hrsg.) (2007): Die NPD. Erfolgsbedingungen einer rechtsextremistischen Partei, Schriftenreihe „Extremismus und Demokratie“, Backes, Uwe / Jesse, Eckhard (Hrsg.), Band 17, Baden Baden: Nomos Verlag, S. 55-74

Schubarth, Wilfried: Pädagogische Strategien gegen Rechtsextremismus und fremdenfeindliche Gewalt – Möglichkeiten und Grenzen schulischen und außerschulischen Prävention in: Schubarth, Wilfried/Stöss, Richard (Hrsg.) (2000): Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Bilanz, Opladen: Leske und Budrich, S. 249-270

Sliwka, Anne / Frank, Susanne / Grieshaber, Christian: Demokratisches Sprechen. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2009): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag, Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, S. 193-233

Staud, Toralf (2005): Moderne Nazis. Die neuen Rechten und der Aufstieg der NPD, Köln: Kiepenheuer & Witsch Verlag

Stöss, Richard: Rechtsextremismus im Wandel. Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin 2005

Stöss, Richard (2007): Rechtsextremismus im Wandel, Zweite aktualisierte Auflage, Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung

THÜRINGEN-MONITOR 2007: Bildung in einer sich wandelnden Gesellschaft, Drucksache des Thüringer Landtags 4/3860

Tillmann, Klaus-Jürgen: Kooperation von Schule und Jugendhilfe – die schulpädagogische Perspektive. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.) (2008): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 380-389

Wahl, Klaus (Hrsg.). (2003): Skinheads, Neonazis, Mitläufer. Täterstudien und Prävention, Opladen: Budrich-Verlag

Winkler, Jürgen R.: Rechtsextremismus. Gegenstand – Erklärungsansätze – Grundprobleme. In: Schubarth, Wilfried/Stöss, Richard (Hrsg.) (2000): Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Bilanz, Opladen: Leske und Budrich, S. 38-68

## **2. Internetquellen**

Bergmann, Werner: Antisemitismus im Rechtsextremismus,  
[http://www1.bpb.de/themen/A4OYGV,0,0,Antisemitismus\\_im\\_Rechtsextremismus.html](http://www1.bpb.de/themen/A4OYGV,0,0,Antisemitismus_im_Rechtsextremismus.html)  
(01.01.2010)

Bergmann, Werner: Was heißt Antisemitismus?,  
[http://www1.bpb.de/themen/CHJOW7,0,0,Was\\_hei%DFt\\_Antisemitismus.html](http://www1.bpb.de/themen/CHJOW7,0,0,Was_hei%DFt_Antisemitismus.html) (01.01.2010)

Berliner Medien Vertrieb: Aktuelle Auflagenzahlen. Zuwachs der verkauften Auflage vom 1.Q./09 zum 1.Q/2010: 9,51%,  
<http://www.berlinermedienvertrieb.de/printmedien/objekte/junge-freiheit/auflage-jf.html> (01.02.2010)

BILD – Zeitung (28.12.2007): 22% aller Häftlinge sind Ausländer,  
<http://www.bild.de/BILD/news/vermishtes/2007/12/29/schlaeger-muenchen-0/hg-statistik.html> (24.11.09)

BILD – Zeitung: Mit BILD.de in die digitale Zukunft. Geschichte,  
<http://www.bild.de/BILD/corporate-site/ueber-bild-de/artikel-ueber-bild-de.html> (24.11.2009)

BILD – Zeitung (24.08.2009): Türke wegen Mordes an seiner Frau vor Gericht, <http://www.bild.de/BILD/regional/hannover/dpa/2009/08/24/tuerke-wegen-mordes-an-seiner-frau-vor-gericht.html> (24.11.2009)

Bundeszentrale für politische Bildung: Rechtsextremismus. Schwerpunkt: rechtsextreme Jugendkultur, [http://www1.bpb.de/themen/KDBDKQ,0,0,Schwerpunkt:\\_rechtsextreme\\_Jugendkultur.html\(30.01.2010\)](http://www1.bpb.de/themen/KDBDKQ,0,0,Schwerpunkt:_rechtsextreme_Jugendkultur.html(30.01.2010))

Büchi, Thomas: Die Schule braucht einen neuen Auftrag. Beitrag zu einer notwendigen Diskussion, <http://www.mba.zh.ch/downloads/Projektstellen/Schulauftrag.pdf> (02.03.2010)

Decker, Frank / Lewandowsky, Marcel: Populismus. Erscheinungsformen, Entstehungshintergründe und Folgen eines politischen Phänomens, <http://www1.bpb.de/themen/85B6F3,0,0,Populismus.html> (01.02.2010)

Der Bundeswahlleiter: Bundesergebnis. Endgültiges Ergebnis der Europawahl 2009, [http://www.bundeswahlleiter.de/de/europawahlen/EU\\_BUND\\_09/ergebnisse/bundesergebnisse](http://www.bundeswahlleiter.de/de/europawahlen/EU_BUND_09/ergebnisse/bundesergebnisse) (01.01.2010)

Deutsche UNESCO – Kommission e.V.: Erklärung von Prinzipien der Toleranz, [http://www.unesco.de/erklaerung\\_toleranz.html?&L=0](http://www.unesco.de/erklaerung_toleranz.html?&L=0) (21.11.2009)

Duden: Demokratie, <http://www.duden.de/definition/demokratie> (21.11.2009)

Duden: Tolerant, <http://www.duden.de/definition/tolerant> (21.11.2009)  
Landesjugendwerk der AWO Thüringen: Wie wir sind, <http://www.jw-zukunft.de/wir-ueber-uns/wie-wir-sind.html> (10.01.10)

Eggers, Sandra / Römer-Kirchner, Aurelia / Schmidt, Roland: Grundlagen des Case Managements, <http://www.erato.fh-erfurt.de/so/homepages/schmidt/Publikationen/Grundlagen%20Case%20Management.pdf> (01.03.2010)

Freie Universität Berlin: Prof. Dr. Richard Stöss. Zur Person, <http://www.polsoz.fu-berlin.de/polwiss/forschung/systeme/empsocz/mitarbeiter/stoess/taetigkeitsbereiche.html>, (30.11.2009)

Geden, Oliver: Rechtspopulismus. Funktionslogiken – Gelegenheitsstrukturen – Gegenstrategien, [http://www.swp-berlin.org/de/common/get\\_document.php?asset\\_id=4095](http://www.swp-berlin.org/de/common/get_document.php?asset_id=4095) (01.02.2010)

Heitmeyer, Wilhelm: Texte zu den Ergebnissen der Umfrage 2004 des Projektes „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ mit Schwerpunkt zum Antisemitismus, [www.honestly-concerned.org/Temporary/Heitmeyer-Studie.doc](http://www.honestly-concerned.org/Temporary/Heitmeyer-Studie.doc) (01.01.2010)

Hertie Stiftung: Erziehung zur Demokratie, <http://www.ghst.de/index.php?c=26> (23.02.2010)

Informationsgesellschaft zur Feststellung der Verarbeitung von Werbeträgern e.V.: BILD Deutschland (Mo-Sa). 3/2009, <http://daten.ivw.eu/index.php?menuid=1&u=&p=&detail=true>, 24.11.2009

International Federation of Social Workers (IFSW): Definition of Social Work, <http://www.ifsw.org/f38000138.html> (03.02.2010)

Joswig, Helga: Phasen und Stufen in der kindlichen Entwicklung. Die entwicklungspsychologischen Phasen im Kindes- und Jugendalter. Jugendalter In: Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik: [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_aktuelles/a\\_kindliche\\_entwicklung/s\\_910.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_aktuelles/a_kindliche_entwicklung/s_910.html) (04.02.2010)

Kattmann, Ulrich: Warum und mit welcher Wirkung klassifizieren Wissenschaftler Menschen? In: Rassismus, Biologie und rassenlehre <http://schoa.de/drittes-reich/ideologie-und-welanschauung/368.html> (Abgerufen am 3.12.2009)

Killias, Martin: Erklärung und Prävention von Verbrechen anhand situativer Faktoren, <http://www.praeventionstag.de/html/GetDokumentation.cms?XID=97> (26.11.2009)

König, Julia: Antisemitismus. Judenfeindschaft von der Antike bis zur Neuzeit, [http://www1.bpb.de/themen/YKUQ09,0,0,Judenfeindschaft\\_von\\_der\\_Antike\\_bis\\_zur\\_Neuzeit.html](http://www1.bpb.de/themen/YKUQ09,0,0,Judenfeindschaft_von_der_Antike_bis_zur_Neuzeit.html) (01.01.2010)

Landesjugendwerk der AWO Thüringen: Seminare vor Ort, <http://www.jw-zukunft.de/angebote/seminare-vor-ort.html> (10.01.10)

Mandera, Frauke, Entstehung der Begriff Rasse und Rassismus In: <http://ldnknigi.lib.ru/JUDAICA/Rassebegriff.pdf> (Abgerufen am 18.11.2009)

MOBIT – Mobile Beratung in Thüringen: Mobile Beratung – Was heißt das?, <http://www.mobit.org/Beratung.htm> (10.01.10)

MOBIT – Mobile Beratung in Thüringen: Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage. Ein europaweites Netzwerk von SchülerInnen für SchülerInnen <http://www.mobit.org/SOR.htm> (10.01.10)

Nandlinger, Gabriele: Was ProKöln und ProNRW eint, [http://www1.bpb.de/themen/95JGA7,0,Rechtsdemokratisch\\_rechtspopulistisch\\_rechtsextrem.html](http://www1.bpb.de/themen/95JGA7,0,Rechtsdemokratisch_rechtspopulistisch_rechtsextrem.html) (01.02.2010)

Nandlinger, Gabriele: Wie die NPD ihre eigentliche Position verrät, [http://www1.bpb.de/themen/I3IO24,0,NPD\\_ohne\\_Schminke.html](http://www1.bpb.de/themen/I3IO24,0,NPD_ohne_Schminke.html) (01.02.2010)

Netzwerk für Demokratie und Courage: Das Netzwerk für Demokratie und Courage. Überblick, <http://www.netzwerk-courage.de/web/index.html> (10.01.2010)

Netzwerk für Demokratie und Courage: Unsere Angebote. Überblick, <http://www.netzwerk-courage.de/site/content/blogcategory/22/39/> (10.01.2010)

Niedermayer, Oskar: Europawahl 2009. Zusammenhänge, Ergebnisse und Folgen, <http://library.fes.de/pdf-files/id/ipa/06511.pdf> (01.01.2010)

Niedersächsischer Verfassungsschutz: Was ist Rechtsextremismus?, <http://www.verfassungsschutzgegenRechtsextremismus.de/de/was-ist-rechtsextremismus.html> (01.01.2010)

NPD Parteizentrale: NPD Parteiprogramm 2009, <http://www.npd.de/parteiprogramm> (01.03.2010)

Pfahl-Traugher, Armin (2002): Die Entwicklung des Rechtsextremismus in Ost- und Westdeutschland,  
[http://www1.bpb.de/themen/JWWN4C,1,0,Die\\_Entwicklung\\_des\\_Rechtsextremismus\\_in\\_Ost\\_und\\_Westdeutschland.html](http://www1.bpb.de/themen/JWWN4C,1,0,Die_Entwicklung_des_Rechtsextremismus_in_Ost_und_Westdeutschland.html) (04.01.2010)

Pfaller, Alfred: Rechtspopulismus in Europa. Wovon nährt sich die Politik der Ressentiments,  
<http://library.fes.de/fulltext/id/01353.htm> (01.02.2010)

Schavan, Annette: Qualitätsstandards in der politischen Bildung, [www.kmk.org](http://www.kmk.org) (04.03.2010)

Schellenberg, Britta: Aktuelle Entwicklungen im europäischen Rechtsextremismus,  
[http://www1.bpb.de/themen/GHLOMF,0,Aktuelle\\_Entwicklungen\\_im\\_europaeischen\\_Rechtsextremismus.html](http://www1.bpb.de/themen/GHLOMF,0,Aktuelle_Entwicklungen_im_europaeischen_Rechtsextremismus.html) (01.03.2010)

Schmidt, Roland / Eggers, Sandra: Care Management in der gesundheitlichen und pflegerischen Versorgung, <http://www.erato.fh-erfurt.de/so/homepages/schmidt/Publikationen/Care%20Management.pdf> (01.03.2010)

Schubert, Klaus / Klein, Martina (2006): Demokratie,  
[http://www1.bpb.de/popup/popup\\_lemmata.html?guid=PN59SN](http://www1.bpb.de/popup/popup_lemmata.html?guid=PN59SN) (21.11.2009)

Stangl, Werner: Arbeitsblätter. Entwicklungsaufgaben im Jugendalter,  
<http://arbeitsblaetter.stangltaller.at/PSYCHOLOGIEENTWICKLUNG/EntwicklungsaufgabeJugend.shtml> (22.02.2010)

Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau – Dora. Gedenkstätte Buchenwald: Pädagogische Angebote, [http://www.buchenwald.de/media\\_de/index.html](http://www.buchenwald.de/media_de/index.html) (10.01.10)

TAZ: NPD macht auf Rechtspopulismus,  
<http://www.taz.de/1/politik/deutschland/artikel/1/npd-macht-auf-rechtspopulismus> (01.03.2010)

Thüringer Kultusministerium: Empfehlungen für das fächerübergreifende Thema Erziehung zu Gewaltfreiheit, Toleranz und Frieden,  
[http://www.thillm.de/thillm/pdf/lehrplan/empfehlung/empf\\_gtf\\_erz.pdf](http://www.thillm.de/thillm/pdf/lehrplan/empfehlung/empf_gtf_erz.pdf) (01.03.2010)

Thüringen Monitor: Soziale Marktwirtschaft in Thüringen. Die Einstellungen der Bürgerinnen und Bürger,  
[http://www.thueringen.de/imperia/md/content/homepage/politisch/thueringen\\_monitor\\_2008.pdf](http://www.thueringen.de/imperia/md/content/homepage/politisch/thueringen_monitor_2008.pdf) (01.01.2010)

Thüringer Landtag: Unterrichtung durch die Landesregierung. Initiative für Demokratie und Toleranz gegen Extremismus und Gewalt. Drucksache 4/4638,  
[http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tim/schwerpunkte/verfassungsschutz/bericht\\_tim\\_ds1853\\_\\_nov-08.pdf](http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tim/schwerpunkte/verfassungsschutz/bericht_tim_ds1853__nov-08.pdf) (01.03.2010)

van Hasselt, Jutta: Integrierter Rahmenaktionsplan zur Friedens-, Menschenrechts- und Demokratieerziehung, [http://www.friedenspaedagogik.de/themen/globales\\_lernen](http://www.friedenspaedagogik.de/themen/globales_lernen) (04.03.2010)

Verfassungsschutz Nordrhein-Westfalen: Rechtsextremismus. Ursachen und Gegenstrategien, <http://www.im.nrw.de/sch/doks/vs/breurge.pdf> (01.02.2010)

Wapedia: Prävention, <http://wapedia.mobi/de/Special:Search?search=Praevention> (26.11.2009)



### **3. Zeitungs- und Zeitschriftenartikel**

Behnisch, Michael (2007): Sozialpädagogik und Normalität. In: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau (SLR), Heft 55, Neuwied: Wolters Kluwer Deutschland

Ostthüringer Zeitung, OTZ, Berichte & Hintergründe 16.01.2010

Spiegel Online, 26.09.2006

Thüringer Allgemeine, 01.01.2009

### **4. Lehrpläne**

Thüringer Kultusministerium (Hrsg.) (1999): Lehrplan für die Regelschule

Thüringer Kultusministerium (Hrsg.) (1999): Lehrplan für das Gymnasium

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Das Extremismus – Modell des Verfassungsschutzes	S. 14
Abb. 2	Der Rechtsextremismusbegriff – Verschiedene Konzepte	S. 16
Abb. 3	Dimensionen des Rechtsextremismus	S. 19
Abb. 4	Parteianhänger nach Werteorientierung in Deutschland	S. 21
Abb. 5	Die Hochburgen der NPD – Landtagswahlergebnisse 2009	S. 26
Abb. 6	Gewalttaten mit rechtsextremistischem Hintergrund nach Bundesländern	S. 27
Abb. 7	Vergleich des Rechtsextremismus in neuen und alten Bundesländern	S. 28
Abb. 8	Gegenüberstellung von offiziellem und inoffiziellem Parteiprogramm der NPD	S. 38
Abb. 9	Zusammenspiel der Erklärungsfaktoren	S. 44
Abb. 10	Schema zur Entwicklung einer politischen Strategie gegen die extreme Rechte in Parlament und Kommune	S. 49
Abb. 11	Gegenüberstellung der Systeme Schule und Soziale Arbeit	S. 67
Abb. 12	Gegenüberstellung von „Managing Care“ und „Managed Care“	S. 73
Abb. 13	Anreize und Hemmnisse für Vernetzung im deutschen Schulsystem	S. 77
Abb. 14	Forschungsdesign	S. 78
Abb. 15	Methodisches Vorgehen – Ablaufpyramide	S. 80
Abb. 16	Sozialkundelehrplan für Regelschule	S. 100
Abb. 17	Geschichtslehrplan für Gymnasium	S. 102
Abb. 18	Prozessmodell induktiver Kategorienbildung	S. 113
Abb. 19	Ablaufmodellmodell deduktiver Kategorienanwendung	S. 114
Abb. 20	Alter der Adressaten	S. 139
Abb. 21	Alter der Adressaten nach Einrichtungen	S. 140
Abb. 22	Verständlichkeit nach Seminarart	S. 142
Abb. 23	Verständlichkeit nach Alter	S. 143
Abb. 24	Informationsgewinn nach Seminarart	S. 144
Abb. 25	Verteilung der Codings auf Codes – Was hast du Neues erfahren	S. 145
Abb. 26	Weiterempfehlung nach Seminarart	S. 148
Abb. 27	Perspektivenerweiterung nach Seminarart	S. 149
Abb. 28	Lustgewinn nach Seminarart	S. 150

Abb. 29	Verteilung der Codings auf Codes – Welche Verbesserungsvorschläge fallen dir ein?	S. 151
Abb. 30	Verteilung der Codings auf Codes – Vergleiche mit normalem Unterricht: Was findest du besser?	S. 153
Abb. 31	Empfehlungen für eine Strategie	S. 164